

54 854

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1976. 16. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Riesz Béla

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Békési Imréné szerkesztő (Szeged), Dobcsányi Ferenc szerkesztő (Szeged), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza), dr. Szendrei János (Szeged), dr. Zukovics Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. SC. Erich Müller: A pedagógusok továbbképzése a Német Demokratikus Köztársaságban</i>	193
<i>Dr. Kerékgyártó Imre: Szexuális és családi életre nevelés</i>	198
<i>Kelendi Gyuláné: 10–14 éves gyermekeinek „Időgazdálkodása”</i>	205
<i>Dr. Doós Istvánné–dr. Török Gábor: A beszédhang-megkülönböztető képesség és készség kérdésköréhez</i>	207
<i>Dr. Farkas Ferenc: A szövegelemzés és lehetőségei az iskolai anyanyelvi nevelésben</i>	214
<i>Az általános iskolai fizikaoktatás távlatairól</i>	219
<i>Dr. Zukovics Imre: A természettudományos, műszaki-technikai műveltség fejlesztésének korszerű módja, lehetőségei</i>	224
<i>Baila Árpád: Feladattípusok a kísérleti történelmi munkafüzetekben</i>	232
<i>Kovács László: A Kincskereső országos értekezlete</i>	240
MŰHELY	242
<i>Guttmann Miklós: A pályaválasztás segítésének lehetőségei a nyelvtanórákon és a nyelvi szakkörökben</i>	242
<i>Pálfi Dezsőné: Családlátogatások, tervezésük és a tapasztalatok felhasználásának jelentősége az alsó tagozatos tanulók nevelésében</i>	246
<i>Szabó Tibor: Adalékok a mágnescsikok használatához</i>	248
<i>Hargitai Márta: Tanulóim kísérleteznek az új ismeretek szerzésében</i>	253
SZEMLE	255

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15–187, 15–188

A kiadásért felel: DR. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6600 példányban

76-4049 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A pedagógusok továbbképzése a Német Demokratikus Köztársaságban

Rövid tájékoztató jellegű tanulmányunkban az általános iskolai tanárok továbbképzésével szeretnénk foglalkozni. Behatóbban ismertetnénk a képzés rendszerét és módszereit, különösen azokat, amelyek a továbbképzés kapcsán a Potsdami Karl Liebknecht Pedagógiai Főiskola feladatát képezik.

1. A továbbképzés célja

1.1. Pártunk, a Német Szocialista Egységpárt VIII. kongresszusa kötelességünkkel tette, hogy a 10 esztendőös politechnikai általános iskola tartalmi munkáját javítsuk, megreformáljuk. Valójában az oktatási tevékenység színvonalának emeléséről van szó. Ez azt jelenti, hogy a tanárok szaktárgyaikból emeljék mesterségbeli tudásukat és képessék magukat tovább marxizmusból, pedagógiából és pszichológiából.

Szocialista társadalmunk vizsgálata, a rá jellemző mozgástörvények, a történelmileg kölcsönös összefüggések és ellentmondások megértése feltételi a magasszintű szellemi erőfeszítést, az anyagi világ változásaival lépést tartó intellektuális magatartást, a tudás mind nagyobb szintű jelenlétét. Ennek az igénye fogalmazódik meg napjainkban társadalmi méretekben és természetesen az egyes emberek szintjén is. Ez az igény arra készítette illetékeseinket, hogy többek között korszerű szinten foglalkozzanak a pedagógusok képzésével és továbbképzésével is. Előzetes kísérletezések után 1973-ban életre hívták a mai, magasabb fokot jelentő továbbképzési formát.

1.2. Célja, hogy a pedagógusokat minden pedagógiai munkájukban közvetlenül és közvetve segítse. A továbbképzésben általános iskolai tanárok, hivatás- és népfőiskolai tanárok, úttörő- társadalmi és főhivatású vezetők vesznek részt. A továbbképzés szabályai minden egyes résztvevőre és csoportra érvényesek.

2. A továbbképzés szervezeti keretei és formái

Hazánkban a továbbképzés egyidejű a szocialista iskolával. Azonban csak 1970 óta van olyan szervezett továbbképzés, mely minden tanárnak és nevelőnek kötelező. Ez a szervezeti keret 1973-ban vált általánossá s ezen belül megkülönböztetjük:

- az egyéni tanulási formát,
- a szakkörökben, szakmai csoportokban történő formát és
- a tanfolyami továbbképzési formát.

2.1. Az *egyéni tanulás* a képzés fő formája. Maguk a pedagógusok is emellett szavaztak. Az egyéni tanulást segítik azok a módszertani levelek és útmutatók, amelyek felvilágosítást adnak a legfontosabb teendőkről, a bibliográfiák, amelyek a kötelező és kiegészítő (ajánlott) irodalmat tartalmazzák, és segít a rádió, segít a televízió. Természetesen nem hiányozhat a résztvevők aktivitása sem. Közismert pedagógiai tény, hogy a továbbképzés és általában a tanulás és képzés csak akkor lehet si-

keres, ha mindkét fél – jelen esetben az önálló tanulást segítő intézményrendszer és maga a továbbtanuló – teljes felelősséggel és erőbedobással vesz benne részt.

Fölmerülhet a kérdés, hogy az iskolai munka után társadalmi és családi kötelezettségeinek ellátása mellett jut-e elegendő idő a továbbképzésre? E probléma megoldása nem egyedül az érdekelt tanár feladata. Segíteni kell az igazgatónak, tantestületnek és nem utolsósorban a szakszervezetnek. „Minden iskola szakszervezeti bizottságának folyamatos feladata, hogy e téren is előreléphessünk.” (A Pedagógus Szakszervezet Központja és az Oktatásügyi Minisztérium 1973. évi határozata.)

Az egyéni tanulás leghasznosabb formája hogyanjának kimunkálása a képző főiskola és a tanulásban résztvevők közös, fontos feladata. A főiskola szem előtt tartja, hogy tanítványai legtöbbje még sokáig dolgozik a pedagóguspályán, és ezért mindenáron *el kell sajátítaniok az önálló továbbképzés képességét.*

2.2. *A szakmai csoportokban való továbbképzés* különbözik az előbbi formától. Ott egyénileg, itt csoportosan tanulnak. Sajátossága a széles körű tapasztalatcsere. E forma sem tűri a sablont, sőt biztosítja a célnak legmegfelelőbb eljárások és eszközök igénybe vételét. Az itt kialakított legfontosabb szervezeti keretnek *a szakcsoportot* tartjuk. Minden, a továbbképzésben résztvevő tanár, választ egy a szakképzettségének megfelelő közösséget, amely a legtöbb segítséget adhatja a továbbtanuláshoz. Az előbb említett szakszervezeti és minisztériumi 1973-as határozatból „Helyeslésre találtak a következő javaslatok:

- a résztvevők kapjanak állandó és közvetlen információkat a szakjukkal kapcsolatos legjobb tapasztalatokról és a felmerülő problémák megoldásáról;
- teremtsenek módot arra, hogy közösen megállapított szempontok alapján látogassák egymás óráit;
- kapjanak lehetőséget a szakmai irodalom és folyóiratok közös értékelésére;
- legyen módjukban a használt eljárások és eszközök tanulmányozására, ezek didaktikai-módszertani hasznának megismerése.

Az eddigi tapasztalat azt igazolja, hogy minden pontnak megvan a jelentősége, de még külön kiemелendő a szakirodalom közös értékelése és a hospitálás haszna.

A hospitálás még hasznosabbá tétele érdekében az óralátogatók egzakt, konkrét megfigyelési szempontokat kapnak, nehogy a sok megfigyelni való elvonja figyelmüket a lényegről. A hospitálást nyomatékosan ajánljuk azoknak a tanároknak, akiknek még kevés a tapasztalatuk, hogy lehetőséget kapjanak a legjobb szakemberek óráinak a látogatására.

Megfelelő létszám esetében egy-egy iskolában is alakulhat szakcsoport, de hasznosabb, ha egymáshoz közeli iskolák tanárai szerveződnek egy szakcsoportba. A közös érdeklődés révén hosszabb-rövidebb időre külön munkacsoportok is alakíthatók.

Természetes, hogy e képzési forma kapcsán is felvetődik az igazgatók felelősége. Szükség esetén meg kell győzniök beosztottjaikat a továbbképzés szükségességéről s egyetértésben kell kiválasztani a megfelelő formát. E téren sem lebecsülendő a szakszervezet segítő szerepe.

2.3. *A tanfolyam jellegű továbbképzésnek* két olyan sajátos vonása van, mely az előbbi két formától megkülönbözteti:

- a tanfolyamokat központilag készített és jóváhagyott programok előírásai szerint szervezik és vezetik;
- e tanfolyamokat vagy a téli vagy a nyári szünetekben szervezik.

Négy év leforgása alatt minden tanár több tanfolyamon tanul. Elvégzi az ügynevezett alapozó tanfolyamot, majd egy vagy két szakmai tanfolyamon, s végül speciális tanfolyamon képezi magát.

Az *alapozó tanfolyam* témáit a marxizmus-leninizmus, a pedagógia és a pszichológia tárgyai alkotják.

A *szakmai tanfolyam* pl. az alsó tagozatos pedagógusok számára két szaktárgy alapos metodikai ismereteit jelenti. A felső tagozatosok számára szaktárgyuk köréből vett fontos témakörök didaktikai-módszertani elemzése és a gyakorlatban való alkalmazása, oktatása lehet pl. a feladat.

A *speciális tanfolyam* rendszere fokozatosan kiépülő keret, mely terveink szerint minden tudományágra kiterjed. Tartalmát egy-egy tudományág kiválasztott anyagának mélyreható (pl. az anyanyelv tanításának) elemzése képezi.

Vegyünk pl. egy tanárt, aki elhatározta, hogy továbbképzésben vesz részt. Mójában áll a lehető legrövidebb idő alatt egymás után, egymásra építve teljesítenie a feladatát. Elvégzi az alapozó tanfolyamot, erre épülően egy szakmai tanfolyamot, és végül választ egy szakjának megfelelő speciális tanfolyamot. Egyéni óhaját azonban össze kell egyeztetnie a központilag biztosított lehetőségekkel.

Annak a tanárnak aki levelező tagozaton tanul, aki speciális tanfolyamot végez és azoknak akik mint aspiránsok egyébként is vizsgára kötelezettek – egyéb továbbképzésben részt venni nem kell.

A költségekről csupán annyit, hogy a körzetek által fizetett szállásköltség kivételével minden költség a továbbtanulót terheli.

3. A tanfolyamok szervezése

3.1. Említettük, hogy az egyes továbbképzési formák programját az oktatási minisztérium mellett működő központi intézet adja ki. Útmutató a tanárok továbbképzéséhez címen 1973-ban megjelent a központi továbbképzési terv.

Ha pl. egy tanár a pedagógiai-pszichológiai témák közül a szocialista személyiség sokoldalú képzését választja témának, egyúttal megkapja az idevágó és fedolgozandó irodalmat, az alapfokú képzés hasonló témáit és a speciális tanfolyam e témához kapcsolódó tételeit és a bibliográfiát. Ezenkívül tanulmányozhatja az e témakörbe tartozó azon tételeket is, amelyek különleges iskoláknak szólnak, mint pl. a gyógypedagógiai iskolák, vagy a beszédhibások tanárainak. A továbbképzési terv két alapvető gondolata válik itt nyilvánvalóvá:

- minden tanár megismerheti a rá vonatkozó követelményeket, amelyeket 4 év alatt teljesítenie kell;
- a tanárnak módjában áll a válogatás, hiszen megismeri a képzési formák tartalmi különbségeit.

A tervezet minden szaktárgy programját tartalmazza. Pl. az állampolgári jogok és kötelességek tantárgyához csatlakozó program marxizmus-leninizmusból és metodikából. E program valójában az összes képzési fokozatok témáit tartalmazza:

- körülhatárolja a célkitűzést; súlypontozza az anyagot; kijelöli az előadások és a szemináriumok feladatát;
- rögzíti az előadások és a szemináriumok idejét;
- pontosan közli az előadások és a szemináriumok témáit;
- végezetül bibliográfiát ad a kötelező és kiegészítő irodalomról.

E központi tervezet és az időben történő sajtótájékoztatás, az idevágó tanulmányoknak a szaksajtóban való megjelentetése, módszertani levelek és útmutatók kiadása lehetővé teszi, hogy az NDK-ban mind a főiskolákon, mind a kihelyezett tagozatokon azonos legyen a képzés és azonos a követelményrendszer.

3.2. A *didaktikai és módszertani problémákról* külön kell szót ejtenünk. A tanfolyamok csak akkor lehetnek sikeresek, ha a hallgatók szabad idejüket racionálisan használják fel. A megtartott előadások anyagát folyamatosan kell feldolgozniuk, a

hozzá kapcsolódó irodalmat el kell olvasni és megfelelően értékelni és készülni kell a következő szemináriumi órára.

Ezzel a gondolattal eljutottunk a *tanítási formák* tárgyalásához. Alapos meggon-dolás után elhatároztuk, hogy előadásokat tartunk, szemináriumi feldolgozásokat ik-tatunk be és a gyakorlatot is bevezetjük.

Az *előadás* mint az ismeret szóbeli kifejtése ma is a leghatékonyabb módszernek tűnik. Az előadásban alkalmazott elbeszélés, leírás, magyarázat különböző összefü-gésekben való alkalmazásának szükségessége azzal magyarázható, hogy a tárgyakban sok az olyan anyag, amelynek elsajátítása legeredményesebben a tanár szóbeli közveti-tésével érhető el. Máskor a különböző bonyolult bizonyítási eljárások lényegét, a látás számára hozzá nem férhető mechanizmusát, a különböző elméleteket, fogalma-kat, tételeket, szabályokat a hatékony *szemináriumi feldolgozó munkával* sajátíthatják el a legeredményesebben. A *gyakorlat* pedig igazolja az elméletet. Fontosnak tartjuk, hogy az e téren foglalkoztatott tanárok tudományos kutatómunkát végezzenek. En-nek eredményeként megjelent már néhány disszertáció. A külföldi eredményeket is figyelemmel kísérjük. Pl. legutóbb német nyelven jelent meg: „Az önképzés, mint a pedagógusok továbbképzésének alapelve és fő formája az Ukrán SSR-ben.”

4. A főiskolák közreműködése

4.1. Köztársaságunk főiskolái természetes kötelezettségnek tekintik a továbbkép-zésben való részvételt. Elsőrangú feladatuk a lektorok, a szeminárium-vezetők és gya-korlatvezetők felkészítése. Ez a munka azért vált különösen fontossá, mert mert a sok tanfolyam miatt az elméletet tanító főiskolai oktatók mellett szükséges az élet-ben jól helytálló, a gyakorlatot jól ismerő pedagógusok és a tanügyigazgatásban részt-vevők közreműködése a továbbképzésben. Az elméletnek és a gyakorlatban egységben való szemlélete tette szükségessé a foglalkozások vezetőinek alapos felkészítését.

A „Karl Liebknecht” Főiskola Postdam és Frankfurt (Oder) megyében és több körzetben szervezi és irányítja a továbbképzést. Örömmel jelenthetem, hogy főiskolánk oktatói mind a továbbképzésben résztvevő tanárok, mind az őket oktató nem főisko-lai tanárok véleménye szerint és megítélésünk szerint is – dicséretesen helytálltak e munkában. Az illetékes felsőbb vezetés is kifejezte elismerését. Elmondhatjuk azt is, hogy ma már kialakult a továbbképzés törzsgárdája.

4.2. *Oktatóink* tagjai a „Központi Továbbképző Intézetnek” a „Tudományos Bi-zottságnak”. Részt vesznek a továbbképzés általános elveinek megfogalmazásában, az egyes tárgyak programjainak kialakításában a továbbképzés koncepciójának megterem-tésében.

4.3. A főiskolák felelősek a speciális tanfolyamok eredményes munkájáért.

A speciális tanfolyam különbözik a szaktanfolyamtól. A szaktanfolyam a szak-tárggyal kapcsolatos elmélyült ismereteket nyújt; a speciális tanfolyam tekintetbe veszi a továbbtanulni szándékozók feltételezett érdeklődését: „Valódi értelemben vett spe-ciális tanfolyamokról van szó, amelyekben egy-egy tudományág kiválasztott kérdéseiről magas szintű elméleti előadások hangzanak el, a *tanárok általános* műveltségének emelése érdekében. (A Népművelési Minisztérium Kollégiumának és a Szakszervezeti Központi Bizottság Oktatási-Nevelési Tagozat Elnökségének közös határozata.) E mun-katerületen a főiskolák számára adott feladatok sikeres teljesítése érdekében együtt kell működniök a központi továbbképző intézettel és a megyékben működő tovább-képző kabinetekkel.

A Német Tanítók Lapjában 1974. júliusában tájékoztattuk a pedagógusokat az 1975-ben kezdődő speciális tanfolyamokról. Ismertettük a továbbképzés programját a kiegészítő témákkal és útmutatót adtunk a jelentkezés módozataira. A témákat az egyetemek és a főiskolák egyeztették, majd az anyagot a hallgatók számára hozzáfér-

hetővé tették. Az 1975. évi téli szünet volt az a főpróba, melynek igazolnia kellett elképzeléseink helyes voltát, a gondos előkészítés jó eredményeit. Ezután elhatároztuk a speciális tanfolyamok további szervezését.

1975-ben valójában csak 4 tanfolyamot indítottunk:

- Az atomfizika speciális kérdései; hogyan kezeljük a zárt rádióaktív sugárforrást. A tanfolyamot fizika szakos tanárok részére szerveztük 1975. február 10–21. között.
- Munka a szaktantermi nyelvi berendezésekkel címen orosz szakos tanárok számára 1975. február 10–14. között rendeztük a tanfolyamot, de angol szakosok is jelentkeztek.
- A német szakosok részére két speciális tanfolyam alakult. Mindkettőt 1975. február 10. és 14. között szerveztük. Az egyik A nyelvi konstrukció kérdései címen, a másik A programozás problémái az anyanyelvi oktatásban és a tananyag programozásának lehetőségei címen futott.

E négy tanfolyamon mintegy 50 fő vett részt. Ez kevés. Oka, hogy e tanfolyamok újszerűek s az ismeretlentől való idegenkedés erősen hatott. A résztvevők megnyilatkozásai azonban – a tanfolyamok tartalmát, az alkalmazott módszerek eredményességét illetően – pozitívak. E tanfolyamokat az ott oktató tanárok és kutatók is sikeresnek minősítették.

A mérleg tehát kedvező, de mi nem vagyunk elégedettek. Eddigi tapasztalatainkat tovább elemezzük és értékeljük. Az értékelési lehetőség még csekély, általánosítások megállapítására nem alkalmas, néhány tanulság máris adódik:

- alaposabb felvilágosító munkát kell végeznünk a résztvevők célszerűbb kiválasztása érdekében;
- főiskolán való tartózkodási idő alatt olyan előadásokat is ajánlatos szervezni, amelyek bár perifériálisak de segítséget adnak a szélesebb látókör fejlesztéséhez;
- összefüggő szabad időt kell a hallgatók részére az önképzéshez biztosítani;
- a képzés sikere érdekében fontos a szakkutatók és a metodikusok hatékonyabb együttműködése.

Az átfogó általános értékelés előtt állunk még. Mégis úgy érezzük, kijelenthetjük, a speciális tanfolyamok a továbbképzés hasznos és maradandó formáivá fejlődnek. Mindenesetre a főiskolák erejükhöz és lehetőségeikhez mérten mindent megtesznek, **hogy a rájuk bízott feladatot messzemenően teljesítsék.**

Fordította: dr. Waldmann József.



Szexuális és családi életre nevelés

„... az egészséges emberi kapcsolatok teremtésére az őszinteségen, becsületességen és egymás kölcsönös megbecsülésén kívül más lehetséges vagy akárcsak kívánatos alapot nem sikerült mind ez ideig találnunk.”

Philip R. Kelly (USA)

SOHASEM nevelhetünk általában embereket, hatásaink mindig vagy nőkre, vagy férfiakra irányulnak. A nemiség életünk *szükségszerű tartozéka*, a nemiségre vonatkozó kérdések túlhajtása elavult társadalmi rendszerek bomlásának *szükségszerű kísérő jelensége*. Nem elegendő azonban a tények rideg felsorakoztatása, nemiségünk tényéből ugyanis *szükségletek*, szükségleteinkből pedig megvalósításukra, kielégítésükre irányuló *tendenciák* fakadnak.

1. *Fiziológiai szükségletek*: a pihenés, az alvás, az elemekkel szembeni védekezés, a táplálkozás, az anyagcsere, a felfenntartás szükségletei.
2. *Biztonsági szükségletek*: a veszélyek, fenyegetések és nélkülözések elleni védelem.
3. *Társadalmi szükségletek*: társulás, valahová tartozás, mások elismerésének igénye, barátság, szerelem.
4. *Én-szükségletek*: önbizalom, függetlenség, kiváló teljesítményre való törekvés, hozzáértés, általános és szakismeretek elsajátítása, hírnév, társadalmi helyzet biztosítása, megbecsülés.
5. *Az önmegvalósítás szükségletei*: képességeink érvényre juttatása, folyamatos önképzés, tárgan értelmezett alkotás-vágy.
6. *Intellektuális, esztétikai és morális szükségletek*. (Vö.: K. Holt: Management of technological innovation. Management Int. Review 4/5. sz. 1970. p. 21–29.)

Bármilyen szempontok alapján osztályozzuk a szükségleteket, egyik formájukat sem tudjuk elvonatkoztatni nemünktől. Nemiségünk megnyilvánulásaiban normális esetekben nem is elszigetelten, hanem komplexen érvényesülnek, mert ahogy nem a szemünk lát, nem a fülünk hall, hanem szemünk, fülünk segítségével személyiségünk, *szexualitásunk sem csupán nemi szerveink terméke*. Műveltségünk, világnézetünk, jellemünk, erkölcsiségünk, egész személyiségünk minősége nyilvánul meg benne: „Az ember olyan, amilyen a szerelme” (Anouil).

A szerelem a legmagasabb rendű kapcsolat, amely két különböző nemű embert összeköthet a totalitás igényével. Csak sajnálni lehet, hogy sokan devalválják azáltal, hogy más *nemi vonzalmakat* is ugyanezzel a fogalommal kívánnak jelölni. Ilyenek:

- a kíváncsiság, a szexuális érdeklődés,
- a biológiai „étvágy”,
- a kalandvágy, az önérvényesítés pótélménye,
- a birtoklás vágya (jellemző alapállása: magáévá tesz),
- a hatalomvágy pótélménye (meghódít, betör),
- a perverzítások különböző fajtái.

Közös jellemzőjük, hogy ezekben a kapcsolatokban a másnemű egyén csupán a szexualitás tárgya és eszköze. Elég gyakori, hogy az egyik fél tudatosan megtéveszti bennük a másikat. Szavaival, udvarlási taktikájával azt a látszatot kelti, mintha a másik magasabb rendű szükségleteit (védelem, valakihez való tartozás, gondoskodás, szeretet, megbecsülést stb.) kívánná kielégíteni, és nem csupán „vadászgyőzelmeinek trófeáit” szeretné gyarapítani.

Erről az eltorzult szexuális magatartásról fest megrázó képet *Jack Olsen*: New York-i nők beszélnek c. szociográfiai írásában (magyarul Nagyvilág 1973:10.) „Miért kell ezt a cirkuszt csinálni a szerelmi élet körül?” – kérdezi egyik alanya. „A szex egészen más, mint amit összefirkálnak róla... Az emberek túlértékelik a szexet... a legtöbb férfiismerőssel valami nem stimmelt, főleg azoknál nem, akik a legnagyobb nőcsábászok hírében álltak... Az önbizonyítás a fontos nekik, ezért alázzák meg, aki lefekszik velük.”

Minden emberre jellemző *szükségleteinek minősége*, fejlettségi foka. Ebből a szempontból széles skálán helyezkednek el az egyedek. Vannak, akik primitív biológiai (tehát állati) szinten rekedtek meg, és vannak, akik szexualitásukban is társadalmi értékeket hordoznak. (Egyik szép történelmi példája Lenin és Krupszkaja kapcsolata.) Minden harmonikus emberi kapcsolat alapkritériuma, hogy a partnerek *szükségei is harmonikusak legyenek*. Tévedés erre vonatkoztatni „az ellentétek vonzzák egymást” közhelyet, mert egy kizárólag biológiai beállítódású férfi és egy érzelmileg igényes nő között tartóssá még a leghevesebb szenvedély sem válhat. Hasonló törvényszerűség érvényesül a szükségletekből fakadó *tendenciákkal* kapcsolatban. Három alapirányuk a szexualitásban is érvényesül:

a) *az alárendelődés* (Sokáig ebben látták a nőideált. A múlt idő használata kissé önkényes, mert a férfi szemlélet makacsul ragaszkodik ehhez. Vance Packard statisztikai adatokkal mutatja be, hogy az amerikai egyetemek férfi hallgatói még mindig első helyen jelölik meg házassági elvárásaik közt, hogy választottjuk szűz legyen. Mai típusaik: a férfit fenntartás nélkül csodáló cicababák, illetve a papucskos ki nem pusztuló fajtái.);

b) *a fölérendelődés* (A hódító, a zsarnok, a „főnök”, a modern Don Juan, aki a közösség legnagyobb áldozatát sem sajnálja, ha szexuális sikereket vásárolhat rajta. Az előléptetésért, a jutalomért, lakásért, külföldi kiküldetésért, mindenért – ami nem tőle igényel áldozatot.);

c) *a mellérendelődés* (Aki nem eszköznek, hanem társának tekinti a másik embert, és nem gátolja, hanem segíti, hogy személyes értékeit kibontakoztathassa, megőrizze saját egyéniségét.).

Szükségletek és tendenciák metszéspontjában alakítja ki minden egyén, de az egyéneken túl minden történelmi kor és minden társadalmi rendszer *sajátos szexuális magatartását és viselkedését*. Átmeneti korszakunk jellemzője, hogy benne polgári és szocialista minták egymás mellett élnek, sőt gyakran keverednek is. A tanulók eligazodását megnehezíti, hogy filmek, regények, slágerek szocializálják a szexuális forradalommal előléptetett polgári *szexuális anarchiát*. Nem véletlenül írta Lenin egy Svájcban élő marxistának, hogy készülő könyvéből hagyja ki a szabad szerelemről írt részletet, mert azzal polgári környezetben csak zavart okozhat. Olvasói könnyen úgy értelmezhetik, hogy a marxizmustól idegen szabadosságot szentesíti vele.

A szocialista ember szexuális magatartásának kritériumai azonosak a minden szocialista *emberi kapcsolatra* vonatkozó normáinkkal. Ennek megfelelően:

a) Két ember *egyenlőségén* alapul. Szocialista jelzöt igénylő kapcsolat nem jöhet létre az egyik vagy másik fél megtévesztése árán. Az a polgári nézet, amely a szexuális siker érdekében minden eszközt megengedhetőnek tart, idegen szemléletünk-től.

b) *Kölcsönös*. Tartalma tehát egymás tiszteletben tartása, megbecsülése, segítése.

c) Az *egész személyiségre* hat, tehát nemcsak biológiai szükségletek, vágyak kielégítését szolgálja, érzelmileg is gazdagítja a kapcsolatban résztvevőket, emberileg, jellemileg teljesebbé teszi.

d) A két ember *társnak és nem eszköznek* tekinti egymást.

e) Kölcsönös *felelősséget* éreznek és vállalnak egymásért.

Mindez nem jelenti, hogy szocialista embernek nem lehetnek másféle kapcsolatai. Ezek azonban kapcsolatok, amelyeket nem illet meg sem a szocialista, sem az emberi (humanista) jelző.

AZ IFJÚSÁG szexuális nevelését a polgári hanyatlás minden normális mértéket átlépő, felfokozott *szexuális ingerelőzében* kell vállalnia az iskolának. Filmek, szép-

irodalmi művek, tudományos vagy inkább tudálékos írások, a tömegkommunikáció egyéb eszközei a tévétől a reklámokig és a táncdalokig sokkoló intenzitással zúdítják hatásukat a szexualitás iránt egyébként is fokozottan érdeklődő, érthetően kíváncsi fiatalokra. Aligha várhatjuk el tőlük, hogy filozófiai, etikai különbségeket tegyenek köztük. Természetes, ha szexuális viselkedésük teljes zavart mutat, még *nemi szerepeiket* sem képesek társadalmi érvénnyel elsajátítani. A fiúk feminizálódnak, a lányok átveszik a „férfias” agresszivitást, trágár beszédet, közönségességet. Még világnézeti-leg, politikailag határozott állásfoglalású fiatalok megnyilvánulásaiban is eklektikusan keverednek egzisztencialista, nagypolgári playboy elemek szocialista igyekezetekkel.

A polgári „szexuális forradalom” értéktelen lomnak minősítette, és elvetette a *szemérmét*, az önmegvalósítás sajátos eszközévé avatta az *önmagamutogatás* kóros tüneteit.

A cannesi filmfesztiválon bemutatott filmek 70–80%-a pán- és homoszexuális cselekmények nyilvános bemutatása, csoportszexbemutatók nyilvános kohitusokkal, de szerepelt köztük az anyagcsere folyamat befejező stádiuma is. (Szabó I.: Cannes 1972. Új Írás 1972:10.) Egy másik filmszociológusunk a magyar filmekben szereplő meztelen jeleneteket elemezve megállapítja, hogy bennük – miként az életben – a meztelen emberi test a következő funkciókat tölti be:

- a) a filmekben szereplő emberek nyilvános megalázását;
- b) a teljes kiszolgáltatottság ábrázolását;
- c) ezeken kívül, gyakran ezek ürügyén is a nézők erotikus vágyainak felkavarását és kielégítését a legolcsóbb eszközökkel (Filmkultúra 1975:6. p. 54–55.).

A valóságban a szemérem az ember szuverénitását védelmező eszköz még a polgári társadalomban is, éppen ezért a *jog* is védi. Persze, a polgári világban ma már nemcsak a sztriptizbárokból intéznek támadást ellene, hanem a magánlakásokban elhelyezett lehallgató készülékekkel is. (Vö.: Petit Larousse. Paris, 1962. p. 854.) A ruha nyilvános levételével általános támadás indult a magánélet intimitása ellen, amelynek csupán kísérő jelenségei az utcán nyilvánosan lejátszott szexjelenetek. Sajnos ifjúságunk *epigonként* utánozza a dekadens polgári viselkedési mintákat. Elveti a szemérmét, s ezzel kiszolgáltatja önmagát, de partnerét mindenképp. A szexuális nevelést épp ezért a legkisebb kortól a szeméremre (nem álszeméremre) neveléssel kell kezdeni.

A szemérmét nemcsak cselekvéssel, *szavakkal* is meg lehet sérteni. A trágár beszéd, a pletyka, az intrika, a sejtetés szeméremsértő megnyilvánulások. Ebbe a körbe tartozik az is, ha valaki megsérti a munkájából fakadó titoktartás kötelezettségét (nemcsak az orvos, de a pedagógus is olyan információkhoz juthat, amelyeket tilos másokkal közölnie). Arról sem szabad megfeledkezni, hogy a megnyilvánulások értékei *szituációként* változnak. A meztelen emberi test a művészetben esztétikum, az orvosi rendelőben gyógyításra váró szervezet, a színpadon pornográfia. De még ezek is elmosódó határok. A *szexuális témák* interperszonális tárgyalása felvilágosítás, nyilvános boncolgatása nagyon könnyen *lélektiprás* lehet. Csodálatos, hogy erre éppen szexuálpszichológusokat szükséges néha figyelmeztetni. A téma kifejtését három tényező motiválja:

1. Ki beszéljen róla? Egy téma oktató jellegű tárgyalása megköveteli, hogy az előadó a kérdés szakembere legyen. Vállalkozhat-e arra egy pedagógus, hogy ilyen köntöst öltön magára? Bemutathat életmodelleket, közvetíthet etikai normákat, megismertetheti tanítványait általános biológiai és egészségügyi problémákkal, de *szexuális technikát* – amint egyesek óhajtanak – semmiképp nem taníthat a neveléssé válás veszélye nélkül. Amint neveléssé válnak azok is, akik kocsmában vagy a tévében szólnak erről. Mert oktatásra még Don Juan sem lenne alkalmas. Gerelyes drámájában Don Ramon kérdezi tőle: Sok szerelme volt már? Don Juan feleli: Egy se volt. Akkor mit tudna tanítani?

2. *Akikkel* beszél, különböző életrsorot hordoznak magukban. Van, aki szüleinek féltő gondja alatt áll, de olyan is, akit már néhányszor kapartak. Az egyik most éli a diákszerelme csodás él-

ményeit, a másikat már joggal illet meg kapcsolatváltásai, sőt párhuzamos kapcsolatai miatt a kurva vagy a strici jelző.

3. *Miről beszéljen?* Ha valaki tagadja Mózes tábláinak érvényességét, saját táblákat ne állítson helyükbe. A „Ne paráználkodj” helyébe senki sem jogosult törvénné tenni: „Paráználkodj!” A szocialista etika normáit interiorizálja előbb önmagába, azután másokba.

A **SEXUALITÁS** életünk egyik *örömforrása* lehet. Az emberiség történeti múltja és bonyolult jelene számtalan példával igazolja, mégis többnyire pillanatnyi örömkkel szemben tartós bánatok fakadtak belőle. Az egzisztencialista újhédonizmus egyoldalúan az élvezetek jelentőségét hangsúlyozza, és jelszavait egyöntetű örömmel harsogják nálunk is kis- és nagypolgári követői. Megszívlelendők velük szemben azok a tények, amelyeket ugyancsak polgári írók és tudósok tárnak fel műveikben.

Bernard Muldworff a *Nouvelle Critique*-ben a francia pornográfia társadalmi gyökereit elemzi. Fejtegetései szerint jellemző, hogy a mai társadalom száműzni akarja a szerelmet, és csak az élvezetek nyelvén beszél. A vágyat lefokozza testi szükségletté, a nőt pedig fogyasztási tárggyá. Sajátosan ez a szemlélet még a nők felszabadítását is azért tűzte programjára, hogy könnyebben és felelőtlenebbül vehessék őket birtokukba. Megszűnik a személyes kapcsolat, az egész sexualitás „testrészek, szervek kapcsolatává redukálódik”. *Elisabeth Claridge* hasonló megállapításokhoz jut el a *London Magazine*-ban filmek elemzése útján. A legnagyobb bajt abban látja, hogy a modern filmhősök sűrűn szeretkeznek a felvevőgép előtt, de még így is csak élvezetet hajszolnak, emberi vágyaik nincsenek. Mennyivel másképp fogalmaz *Fekete Gyula* (Mézeshetek): „Ha a test volna szerelmes, akkor csak le kellene verni a lámpát. Végére egy kis tapogatózással *valamelyik* fiú eltalálhat *valamelyik* lányhoz a sötétben is... nem biológia a szerelem... Mert az benne a csodálatos, a gyönyörű (ez még biológia), hogy ezer és tízezer hozzám való fiú közt itt van ez az *egyetlenegy*..., aki csakis *engem* akar, *engem* választ, *engem* szeret...” Fekete Gyulát megbírálták ezért az egzisztencializmus hazai képviselői. A polgári szociológusok a szexuális téboly gyökereit a következőkben keresik:

- a XX. század általános *morális válsága* (pí. elnökgyilkolás, repülőgéptérítés, államférfiak leleplezett korruptsága) és az előle való menekülés;
- az emberek érzelmi nyomora;
- a mérhetetlen individualizálódás (mindenki a maga gyönyörei után futkos, és saját nyomorán kesereg);
- a sexualitás *áruvá vált* (sláger, film, reklám stb.);
- az általános *kiábrándulás* (tudatos és spontán deheroizálás);
- a sexualitás az életmód válságának *felületi gyógyírjává* változott (B. Muldworff);
- és mi hozzátehetjük, hogy mindezek közös gyökere a *kapitalizmus totális* (anyagi, erkölcsi, politikai stb.) *válsága*. De azt is, hogy semmi okunk sincs arra, hogy azokban csodáljuk korunk művészetének, tudományának csúcseit, akik a válság tüneteit utánozva korszerűek.

A szerelem valóban örömforrás, de szocialista ember nem szerezhet örömet magának mások bánata árán (vö.: *Élet és Irodalom*, 1976:8.). A sexualitás legitimebb formájában is legalább két embert érint, nem tekinthető tehát *egyetlen ember magánügyének*. Kihatásában nemzeti, társadalmi, politikai kérdés, mert ifjúságunk mai szexuális magatartása népünk egész jövőjére kihat. Makarenko szerint mindazok, akik a sexualitásban cinikusok, cinikusak, önzők a politikában is, legfeljebb ott mindenképp leplezik (vö.: Karinthy Ferenc: *Házszentelő*. Kortárs, 1976:1. és 2. szám.). Éppen ezért a szexuális nevelés második alapkövetelménye, hogy a *közösségi társadalomhoz illő szexuális magatartást és viselkedést* alakítsuk ki a tanulóknak, benne az udvariasságot és egymás tiszteletét, megbecsülését is.

Nagyobb gondot kell fordítani a gyerekek, fiatalok *érzelmi kultúrájának* fejlesztésére is. Az emberi kapcsolatokat az érzelemmé humanizált ösztönök motiválják. A szocialista embert épp annak kell megkülönböztetnie a polgártól, hogy szenvedélyesen

képes hinni, szeretni, és ha kell, gyűlölni. Magán- és közösségi életében egyaránt. A cinikus magatartás embertelen, szocialista embertől idegen. Márpedig, aki szexuális kérdésekben cinikus, az minden vonatkozásban az. Az ember minősége mérhető többek között azon, *mit tart jónak, élvezetesnek.*

Élvezetes lehet valakinek

- mások szenvedése, bánata;
- mások kiszolgáltatottságának, megalázásának élvezete (Thomas Mann varázslója, *Stefan Zweig* Ámokjának orvosa);
- a bosszúállás gyönyöre (nem ismeretlen ez a szexuális életben sem);
- a hatalom élvezete (Alice Embree: A tömegkommunikáció eszményképei);
- a prostitúció, annak modern változatai;
- a birtoklás (*Giraudoux*: „Minden nő az enyém. Pénzért minden nő kapható... A soványakat libamájjal főzöm meg, a kövéreket gyöngynyakékkal.” *Gottfried Benn* Gyorsvonat c. költeménye:
A nő egy éjre való valami,
S ha szép volt – még a következőre!)

Ezzel szemben Makarenko szép szavai szerint: „A szerelem ereje, szépsége és állandósága az egyén általános erkölcsi színvonalától függ. Egy fiatalember sohasem fogja szeretni menyasszonyát vagy feleségét, ha nem szerette szüleit, elvtársait, barátait. És minél szélesebb a területe ennek a – nem szexuális – szeretetnek, annál nemesebb lesz a nemi szerelem. Aki szereti hazáját, népét, munkáját, az nem lesz parázna, nem lát a nőben csak nőtényt.” Másképp úgy fogalmazhatunk: a szexuális nevelés szükségszerűen *erkölcsi nevelés*, s nem kizárólag az egyébként fontos biológiai ismereteket nyújtja át az ifjúságnak, hanem felvértezi őket humán tudással is. Például azzal, hogy az igazi szexualitásban még a biológiai élvezetnél is fontosabb: egymás segítése, az öröm megosztása, a hozzátartozás, az összetartozás, a másik fél boldogítása, a menedék nyújtása, érzése (odabújik), a részvétel (nem sajnálkozás értelemében). Éppen ezért a humán szexualitás mindig meghatározott személyhez fűződik, aki nem helyettesíthető be akárkivel, mint a matematikai képletekben az x.

AZ OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁK a szexuális nevelésben viszonylag jelentéktelen szerepet játszhatnak. Szükség van rájuk, de nincs szükség semmilyen túlértékelésükre. Az évi 33 ilyen órából néhány el is marad, más feladatokat is teljesíteni kell bennük (egyéb nevelési témák felvetése, pályaválasztás, a közösség életének kérdései stb.), hivatalosan is csak néhány 45 perces óra jut erre a feladatra. A szexuális nevelés az egész társadalom közös feladata. Kiemelten:

- közéleti szerepet beltöltő embereké, mert társadalmi elismertségük következtében életmódjuk akarva-akaratlanul a *szocialista életmód modelljévé* válik környezetük előtt;
- a szocialista *filmek* útján közvetített életeszemlék, sajátos viselkedési módok (ezért veszélyes, ha cinizmust, amoralitást sugároznak);
- az impulzusok tömege és azonossága miatt az ugyancsak cinikus szemléletet tartalmazó *táncdalok* (Ne kérdezd a nevem, oltsd le a lámpát – típusúak);
- az *utca emberének* mindennapos viselkedése (agresszív megnyilvánulásai, trágár beszédmódja, interakciói), mert

• az ÉRTÉKREND kialakulásában

- nem a *megfogalmazott társadalmi, etikai normák* játsszák a legfontosabb szerepet,
- hanem a környezet tényleges *viselkedési módja*,
- s legfőképpen minden, ami a környezetnek *imponál*.

Gyerekeink jelentős százaléka család nélkül, vagy bomló, formális családokból jön az iskolába. A különböző jelzők: állami gondozottak, hátrányos helyzetűek, veszélyeztetettek jelzik a környezet tényeit. Csak az a nevelés lehet eredményes, amelyik nem hagyja figyelmen kívül ezeket. Éppen ezért a szexuális nevelés is megköveteli, hogy benne:

a Cél ----- Helyzet = konkrét feladatok

összefüggése érvényesüljön. Mindenekelőtt azt kell ebben az összefüggésben meghatározni, mi az, amit a közösség nyilvánossága előtt lehet, és kell megbeszélni, s mik azok, amiket csak interperszonális helyzetben. A kettő összekeverése mindig több kárt okozhat, mint amennyi hasznot várhatnánk tőle. Egy tevékenység eredménye (pl. egy filmjelenet hatása) sohasem a cselekvő személy *szándékától* függ. A szándék éppen ezért teljesen közömbös a tényleges hatás szempontjából. Az osztályfőnöki órák akkor töltik be igazi szerepüket, ha képesek a tanulók valóságos erkölcsi kérdéseire választ adni, eligazítják őket az élet ellentmondásos információi között. Eligazítást jelent az is, ha szükség esetén megfelelő könyveket ajánl elolvasásra nekik, hiszen ma már bőven válogathatunk megfelelő, a gyerekek életkorát is figyelembe vevő felvilágosító olvasmányok között.

Tisztázni kell, mit értünk a sokat emlegetett *szabad szerelmen*. Lenin nyomátékosan hangsúlyozta, hogy ennek semmi köze sincs a polgári szexuális anarchiához. Jelentése, hogy őszinte, érzelmi kapcsolat legyen minden szexuális kapcsolat alapja. Illyés Gyula szép szavai szerint (Dupla vagy semmi): „Asszony annak adja *testét*, akinek *lelkét* már előbb odaadta.” Azok, akik a korai szexuális élet mellett törnek lándzsát, nem tudják, hogy a tanulóknak nem érzelmi világuk könnyelmű elprédálása, hanem a szép diákszerelmek jelentik az igazi *örömforrást*. Amikor a fiatal megtanulja, hogy adni nagyobb örömet jelent, mint kapni. A másokért hozott áldozatok gazdagítják életünket. A fiúk ebben az időszakban tanulhatják meg, hogy a lányokkal szemben tanúsított udvariasság, tisztelet nem elavult konvenciók csupán, hanem különböző nemű emberek közti mindenféle kapcsolat nélkülözhetetlen kelléke. Rámutathatunk, hogy a válások számának rohamos növekedése sok esetben abból fakad, hogy a nők *érzelmi igényeit* a férfiak többsége képtelen kielégíteni, illetve egyes nők szexuális magatartása a férfiak szemében *devalválta* az egész női nemet.

Elkerülhetetlen, hogy szóba ne kerüljön az osztályfőnöki órákon a korai és szeretlen szexuális élet következménye. Nem jelent rémisztgetést, ha ezek *biológiai* hatásaira rámutatunk (nemi betegségek), hiba lenne azonban, ha nem tárnánk fel *pszichés* ártalmait is. Két ember kapcsolata ezért sohasem lehet egyikük magánügye, az egyik nemi ösztöne, vágya nem ad elég alapot ahhoz, hogy a másiknak, kijátszva őt, bánatot okozzon. Maupassant novellái, Tolsztoj Feltámadása mesterien ábrázolják a férfi felelőtlenség hatásait. Persze, azokat, amelyekben saját élvezetüket mások félrevezetésével kívánták biztosítani. Mindezekről a szükséges mértékben beszéljen az osztályfőnök anélkül, hogy vulgáris prédikációkat tartana. Az erkölcsi nevelés csak természetes hangon számíthat eredményre.

A SZEXUÁLIS, A CSALÁDI életre nevelés a tanulók *politikai, világnézeti nevelésének szerves része*. A szexuális magatartás, viselkedési mód, a családdal kapcsolatos nézetek Rubinstein (Az ált. pszichológia alapjai) szerint világnézeti tartalmakat fejtenek ki, híven tükrözik az emberek valódi világnézeti meggyőződését, műveltségét, jellemét és erkölcsiségét. Ez viszont azt is jelenti, hogy a világnézetben bekövetkező változások is hatnak a személyiség egész minőségére, így szexuális elveire és viselkedésére. Ebből a szempontból nem közömbös, hogy egymással kibékíthetetlen ellentétben álló világnézetek között is akadnak *érintkező pontok*. Nemcsak Mózes kőta-

lái olvashatjuk, hogy a szülőket tisztelni tartozunk, lopni pedig nem szabad, hanem marxista etikákban is. Ezek az érintkező pontok *a tévedések és a tévesztések* korlátlan lehetőségeit hordozzák magukban:

– az azonosság miatt egy tőlünk idegen világnézettel együtt elvethetjük annak érvényes tartalmát is ahelyett, hogy a látszólagos azonosságokban rejlő lényeges különbségeket tárnánk fel (pl. nemcsak a szülőket kell tisztelni, de minden embert, így a gyermeket is);

– egy-egy azonosság túlhangsúlyozásával elterelheti valaki a figyelmet az egyéb kérdésekben való lényeges eltérésekről. Így lehetséges pl.: hogy még a legszélsőségesebb szexuális anarchia programja is gyakran a szocialista etika köntösét ölthesse magára. Ezért tartjuk lényegesnek, hogy kiélezetten állítsuk szembe egymással:

a polgári liberalizmus	és a marxista etika álláspontját
– az egyén ösztöneinek, vágyainak kielégítése az egyén szuverén joga és örömforrása. (Antoine Roquentin: A csömör hőse Sartre);	humanizált ösztöneink, vágyaink kielégítése elé korlátokat állítanak a másik ember, a közösség, a társadalom érdekei;
– éppen ezért céljai érdekében az egyén minden eszközt (a megszerzés, a hódítás taktikáját) felhasználhat;	a másik ember egyenrangú társunk, akit megtéveszteni (pl. meghazudott szerelemmel) erkölcstelen;
– igénybe vehetők még a prostituálás modern változatai (lakás, állás, prémium, jutalom stb.) is;	a prostitúció minden formája, az emberi kapcsolatok árucikké devalválása, a kényszer és erőszak minden formája embertelen;
– a szexualitás különböző formáit (csoportszex stb.) a társadalom nem korlátozhatja;	csak két ember kölcsönös vonzódásán, érzelmein és felelősségén alapuló kapcsolat méltó az emberhez;
– minél korábban kezdjék meg a szexuális életet a fiatalok;	a korai, felelőtlen szexuális kapcsolatokkal tesz meg gyerekeink első lépésüket a világnézeti, politikai, erkölcsi cinizmus felé;
– a család elavult forma;	a család társadalmunk alapsejte (Marx ÖM 1957. 1. k. p. 148.);
– a családi élet két ember magánügye;	a család társadalmi szervezet, ezért tárgya a jognak (Marx) is;
– a családi életet, a szexualitást meg kell szabaddítani a megtermékenyülés rémeitől (gyépések, veszélyeztetettek stb. számának növekedése);	a családtervezés az emberek szuverén joga, de a gyermek nem válhat rémmé. Illyés Gyula áldott állapotú nőt lát: „Ott jön a hazám!”;
– az életet nyomasztó unalom önti el, az elidegenedés, az elembertelenedés dzsungelében a személyiség utolsó menedéke: a szex (D. Riesmann A magányos tömeg).	az ember minőségét mindennél jobban elárulja: milyen nézeteket vall az élet céljáról, a boldogságról, milyen közeli és távoli célokat képes maga elé tűzni.



10—14 éves gyermekeink „időgazdálkodása”

Az utóbbi évtizedben a különböző munkaterületeken *időmérleget* készítettek. Kiderült, hogy közösségek, kisebb nagyobb csoportok munkájáról, munkája hatékonyságáról, terheléséről és túlterheléséről semmi érdemlegeset nem tudunk addig mondani, amíg fel nem térképezzük, hogyan gazdálkodnak a rendelkezésükre álló idejükkel. Elkészült a *pedagógiai vezetők* időmérlege (Mezei Gyula: Az iskolavezetés szervezetsége és időgazdálkodása), sőt a *középiskolás diákoké* (Pataki-Gazsó-Várhegyi: Diákéletmód Budapesten) is, az *általános iskolások* körében viszont eddig ilyen vizsgálatot nem végzett még senki. A vizsgálatok mindig abból indulnak ki, hogy a vizsgált sokaság időmennyiségét bizonyos szempontok alapján (Alexandrov, Nikolajev tanulmányai) tipizálják. A legegyszerűbb csoportosítás az összes időt: 1. *munkaidőre* és 2. *szabad időre* bontja, ez utóbbin belül pedig különbséget tesz:

a) a munkahelyen kívül *egyéb munkára* (felnőtteknél pl. a „maszekolásra”, a kedvtelésből végzett házi és ház körüli munkára a takarítástól a kertészkedésig);

b) a *pihenésre* (aktív: séta, olvasás stb.; passzív: alvás);

c) és a *szórakozásra* (társaság, színház, film, sport, kirándulás, séta stb.);

d) valamint a *járatékos feladatokra* (pl. közlekedésre, bevásárlásra, utanjáráásra, egészségi vizsgálatokra) fordított idő között. Ugyanakkor a legtöbb szerző mindjárt hozzáteszi, hogy ez a felosztás külsőleges, mert az *egyén szempontjából* másképp alakul a helyzet, egyeseknél elmosódnak a csoportok közti határok, hisz a munkában szórakozásukat is megtalálják, vagy éppen munkaidejük (kötelezően a munkahelyen töltött idő) nem esik egybe a munkára fordított idejükkel, mert munkaidőben pihennek. Mindez érvényes az általános iskola felső tagozatos tanulóira is. Az ő szempontjából különösen fontos, hogy ne *külső szemlélettel* minősítsük idejüket, azt vegyük figyelembe, *ahogyan azt ők látják*.

Az 1975/76. tanévben több mint 300 felső tagozatos tanulóval beszélgettem erről a kérdéssel, majd körükben felmérést is végeztem. Hogy *következtetésre alkalmas adatokhoz* jussak, ügyeltem arra, hogy lakóhely, családi körülmények, életkor és tanulmányi eredmény szempontjából arányosan különbségek legyenek közöttük. Nagyon érdekes, hogy a megkérdezett gyerekek döntő többsége nem az ismertett hagyományos tipizálással értékelte idejét. Döntőbbnek tartották azt, hogy *hol kell* vagy *lehet* az időt eltölteniük. Ennek megfelelően különbséget tettek:

1. az iskolában kötelezően *eltöltendő* idő (tanítási órák, napközi otthon, tanulószoba stb.);

2. az iskolában *eltölthető* idő (ifjúsági mozgalom, szakkörök);

3. otthon szülőkkel és szülők nélküli idő;

4. és *szabad idejük* között, ez utóbbin csak azt az időmennyiséget értve, amelyben ők maguk dönthetik el, hogy mit csináljanak (egyedül vagy általuk választott társaikkal).

Többségük véleménye az volt, hogy az iskolában nincs, vagy nagyon kevés a szabad idejük. Sem az óráközi szüneteket (mert nem az udvaron töltik!), sem a szakköröket, sok esetben még a napközi otthonban a tanuláson kívüli foglalkozásokat sem tekintik szabad időnek. Az egyesületi sportolást, a versenyekre való felkészülés miatt inkább kemény munkának minősíti az érintett tanulók többsége.

Mindez könnyen megtévesztő lehetne, ha nem tennénk hozzá azt az észrevételt, hogy a gyerekeknél az *elfoglaltság tipizálása nem esik egybe tartalmi értékelésével*. Nagy szóródással a következőkben jelölük *legkedvesebb időtöltésüket*:

1. Az iskolán kívül társaikkal vagy egyedül szervezett program (konkrét tartalmi megjelölés nélkül): 75.
2. Szabadon választot könyvek olvasása: 54.
3. *Tánczenehallgatásban* (rádió, tévé, magnó): 44.
4. A tévézésben vagy a moziban vetített *filmekben*: 33.
5. Különböző *üttörő* rendezvényekben (első helyen: játék, kirándulás): 29.
6. *Táncolásban* (főleg 7. és 8. osztályosok): 23.
7. A *szülőkkel* együtt végrehajtott programokban (barkácsolástól a beszélgetéseken át a kirándulásokig): 16.
8. *Az iskolai kirándulásokban*: 11.
9. *A tanulásban*: 10.
10. *Aktív sportolásban* (versenyszerű edzésekre gondoljunk, hisz a többiek sportrajongása megoszlik a játékok, a tévé stb. között): 10.
11. Egy-egy *tanárral* való együttlétben (tanítási órán, egyéb foglalkozásokon): 9.
12. A *napközis* foglalkozásokban: 7.
13. *És a csavargásban* (8. o. fiúk): 4 jelölte meg. (Összesen: 323.)

Számolnunk kell a válaszok esetlegességeivel (Grusin: A vélemények világa) pl. vajon az utóbbi időben milyen élményeket éltek át a felelők, amelyek pozitív vagy negatív irányban befolyásolták feleleteiket, de azzal is, hogy a kérdés situációjában *mi nem jutott az eszükbe*. Ennek ellenére azt a következtetést joggal levonhatjuk, hogy a tanulók többségének érdeklődése nem esik messze az iskolában szervezett munkától (lényegében ehhez kapcsolódik a 2., 5., 8., 9., 11. és a 12. felelet). Ebből viszont azt is levonhatjuk, hogy *érdeklődésük kielégítésére* nem új formákat kell elsősorban keresnünk, hanem a meglevőket kell jobbá, tartalmasabbá, vonzóbbá tennünk. Válaszaik mutatják, hogy erre adott a lehetőség. Növelni kell és lehet a tanítási órák élményszerűségét, a napközi otthonok vonzását, az ifjúsági mozgalom szerepét, hatását, az iskola nevelési eredményeinek jelenlegi szintjét.

Nem közömbös az a következtetés sem, amelyet a vizsgálódásból a tanulók terhelésére, illetve *túlterhelésére* vonatkozólag vonhatunk le. Ebből a szempontból figyeljünk a számok vallomásaira, bármilyen hétköznapi tényeket is rögzítenek:

a) A tanulók egy csoportja (%-uk iskolánként, osztályonként változik) kizárólag a *kötelezőnek tekintett időt* tölti az iskolában. Ez azt jelenti, hogy egy év 8760 órájából kb. 1200–1300 órát (ha nem hiányzik egyszer sem). Összes idejének: kb. 15%-át.

b) Egy másik csoport a tanítási idő alatt átlagosan napi 8 órát tartózkodik az iskolában (pl. napközis), de az iskola által szervezett programok behatárolják szünidejét is (pl. napközis foglalkozások). Ezek összes idejük: 26%-ot (erősen felfelé kerekítve).

Nyilvánvaló ebből, hogy a tanuló – még az optimális esetben is – idejének lényegesen nagyobb részét *az iskolán kívüli hatások bonyolult rendszerében* tölti. Az iskola a jelenlegi maximumot csak akkor tudná átlépni, ha bennlakásos intézménnyé szerveződne át, ami képtelenség. Az iskola nemcsak azt az időt programozza a gyerek számára, amit falai között tölt el. Házi feladatokat ad, teljesen nem tudja kiiktatni az otthoni tanulást, a különböző különórákat; sőt a bevallott és titkolt külön korrepetálásokat sem. Társadalmi igény, hogy az iskola fokozottabban biztosítsa a testnevelési órákon kívüli sporolást; és szabad időkeretet kell biztosítania az ifjúsági mozgalom számára is.

Egyelőre az iskola nem tananyagával, hanem elsősorban *szervezeti formájával* terheli túl a tanulókat. Minél több programot szervezünk számukra *az iskola épületén belül*, annál kevésbé fejlesztjük saját időgazdálkodásukat, ez pedig *későbbi életvitelükre* is károsan hat. Ha tanulók számára oly döntő, hogy *hol kell* idejüket tölteniük,

programozásukban ebből szükséges kindulnunk. Ez pedig azt jelenti, hogy a szovjet és NDK iskolák példájára minél több tanításon kívüli programot az iskolán kívülre kellene áttennünk. Legsürgetőbb tennivalónk az ifjúsági mozgalommal kapcsolatban mutatkozik. Az őrsi foglalkozások „*őrsi órák*” maradnak a gyerekek és a pedagógusok szóhasználatában mindaddig, amíg a tantermek zártságában, iskolapadokban próbálunk romantikát, önfeledt játékélményt nyújtani számukra.

Iskolán kívüli könyvtárak, művelődési házak fogadnák őket. Ezekben az iskola legjobb pedagógusai foglalkozhatnának a gyerekekkel. Tisztelet vagy óradíjuk nem kerülne többre, mint a jelenlegi önellátásra törekvés (felszerelések, eszközök, óradíjak). Előnye lenne viszont, hogy rendeződne a pedagógusok feladatköre (az iskolai kötelező munka, iskolán kívüli különmunka), de végre rend teremthetné a gyerekek időgazdálkodása körül is. A tanulók szünidei foglalkoztatásáról pl. nemcsak az iskola gondoskodna, hanem az úttörő, a művelődési ház, a kerületi, nagyközségi könyvtár, a múzeum felkért pedagógusok bevonásával. A tanítási órán kívüli foglalkoztatás megnyugtató rendezését ez jelentené, mert ma a gyerekek úgy érzik: „*őket az iskola nem hagyja sem tanulni, sem játszani*” (B. D. 7. osztályos fiú), illetve „*szüleink mindig az iskolába küldenek, hogy ne legyünk a nyakukon*” (L. I. 7. oszt. lány).



DR. SOÓS ISTVÁNNÉ-DR. TÖRÖK GÁBOR
Szeged

A beszédhang-megkülönböztető képesség és készség kérdésköréhez

1. Úgy látszik, mintha a magyar írás- és helyesírás-tanítás olykor-olykor féllábra állna. Túlságosan a látási vonatkozásokon alapul, kevésbé törődik a hallásiakkal. Pedig kétségtelen, hogy a kóros mértékben gyengén író gyermekek jelentős részének a dyslexiája *audítív* természetű. [1] Nyilvánvaló, hogy a kórosság fokát el nem érő, de írásban sok hibát elkövető gyermekek közt is jelentős számban vannak auditív tekintetben fogyatékosok. (Itt természetesen nem a csökkent hallásélességre, nagyothalászra, hanem a hallási érzetek minőségi elemzésének a fogyatékoságára gondolunk.)

Nem verjük félre a harangokat: az illetékesek is felfigyeltek már ezekre a problémákra (minderről majd később szólunk), de jó intézkedésekhez részletekbe menő helyzetismeret szükséges: itt pedig még jócskán van mit tenni.

2. Az íráshibáknak számtalan oka lehet. Milyen íráshibák származnak hallási okokból? [2] Pszichológus, pedagógus és nyelvész közös munkájával lehet csak leválasztani ezeket az egyéb okokból – főleg vizuális jellegű okokból – fakadóktól. A hangzási-hallási okú hibák közt ismét rendet kell teremtenünk, és csak aztán állapíthatjuk meg, hogy nem esik nálunk elég szó a beszédhangok megkülönböztetésének a fogyatékoságáról, a fonémadifferenciálási gyengeségről. Az ilyen szempontból fogyatékos gyermek helyesen, megfelelő módon ejti ki a beszédhangot a leírandó szóban, de akkor is bizonytalan egy-egy adott hang mibenlétében, akkor sem képes szilárdan tudatosítani magában, ha e hang környezetének fonetikai sajátosságai nem zavarják, nem befolyásolják téves irányban. (Nem kell most szólnunk a *b e t ű* környezetének zavaró

grafikai, kalligráfiai sajátosságairól.) Ezeket a valóban hangmegkülönböztetési fogyatékosagra utaló íráshibákat sem könnyű aztán kiszűrni azok közül, amelyeket egyéb okokra vezethetünk vissza. (Ilyen például a szétszórtság, ilyen az írásfegyelem hiánya, a nem elegendő gyakorlás, a helyesírási szabályoknak a gyermek természetes nyelvértékét figyelmen kívül hagyó, ezt föl nem használó oktatása stb.) A nyelvész bevonása nélkül dolgozó gyógypedagógus és pszichológus könnyen tévedhet ebben a munkában. [3].

3. Az a föltevésünk, hogy az időtartamhibák közt a gyermek nyelvhasználatának nyelvjárási, pongyola köznyelvi, illetve a helyesírási normától eltérően köznyelvi sajátosságain kívül (ismét mellőzve a vizuális gyökerű hibákat) ott lehet az időtartambeli hangmegkülönböztetési fogyatékosága is: a helyes időtartammal kiejtett, leírandó hang időtartamának tévesen tudatosodó volta. Hogy az írás- és helyesírástani itt is szilárdabb alapokra építhessük, tudnunk kellene, hogy milyen állapotban van a tudatosítható hangmegkülönböztetési képesség az írás megtanulása előtt, óvodás korban. Meg tudják-e óvodások különböztetni az egyébként helyes időtartammal kiejtett hangokat?

4. Ilyen céllal végeztünk kísérleteket két szegedi óvodában. A beszédhangokat egyrészt el kellett szigetelnünk a szójelentés zavaró hatásától, másrészt a rejtett, elvont kérdést valamilyen szemléletes formába; a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő mesés-játékos alakba kellett bújtatnunk. A módszerre vonatkozólag rendkívül sokat köszönhetünk Fónagy Iván hangmetafora-kísérleteinek. [4]

4.1. Kísérleti tervünk a következő volt: alkalmanként négy-öt óvodás kisgyermekkel foglalkozunk.

a) Bevezetőül ismertetjük a gyermekekkel, hogy új játékot, hangbújócskát fogunk játszani. A gyermekekkel állítható papírfácskákból „hangerdőt” csinálunk. Ezután benépesítjük az erdőt hangutánzásokkal: a fák közt jár a szél: *szszszsz...* A fák zúgnak: *zzzz...* A levelek suhognak: *ssss...* A mackó morog: *mmmm...* A dongó zümmög: *nnnn...* Mindezeket közösen és egyénileg váltakozva hangoztatjuk. A gyermekek remélhetőleg egyre jobban feloldódnak.

Ezután továbbfejlesztjük a játékot: kínai manók, törpék, tündérek is vannak a mi erdőnkben: bemutatunk kínai babákat vagy képeket. Elmondjuk, hogy a kínaiaknak milyen rövid nevük van: *Li, Tu, Csou, Mao, Kuo*. Ha a felnőtt kínaiaknak ilyen rövid a nevük, még rövidebb lehet a pici erdei manócskáknak. Amilyen picurkák, olyan kicsi a nevük is. Az egyik fiúmanó neve: *u*, a kislánytündéréké: *ö*. Két papírbabát elbujtatunk a fák közt, a gyermekek – ki-ki szerepe szerint – hangossá teszik az erdőt a hangutánzó mássalhangzókkal. A kísérletvezető közbe-közbe szól egy-egy *u*-val vagy *ö*-vel. A gyermekek elcsöndesednek, az ügyesek bemondják, hogy a fiú vagy a kislány bukkant-e elő. A vizuális segítséget egyre csökkentjük. Más hangok párosításával is kipróbáljuk a felismerési játékot. A hangpárokat akusztikailag, fonetikailag egyre közelebb hozzuk: *u* és *o*. Az egyik öregebb, a másik fiatalabb. A gyermekeknek most már jelentkezniük kell kézfelnyújtással, ha tudják, hogy melyiknek a neve hangzott föl. Háttérben ott a követelmény: a gyors és biztos fölismerés.

b) Ilyen előkészítés után érünk el kísérletünk lényegéhez: az időtartam-megkülönböztetéshez. Mesénk így folytatódik: a tündérek, manócskák most még jobban fognak hasonlítani egymáshoz. *I k e r t ü n d é r k é k , i k e r m a n ó k* bújócskáznak. Közösen értelmezzük, hogy kik az ikrek: azok a testvérek, akik ugyanabban az évben, ugyanazon a napon születtek. Az ilyen gyerekek nagyon hasonlítanak ám egymáshoz! A mi hangtündéréink közt is vannak ikrek. Csak abban különböznek, hogy az egyik nagyobb, neki nagyobb, hosszabb a neve is; a másik kisebb, annak a neve is kisebb,

rövidebb. Majd teljes csöndben figyelniük kell, milyen is az a „nagyobb”, akinek a neve hosszabb, milyen a „kisebb”, akinek a neve rövidebb. A kísérlet vezetője kiejti egymás után: *u* – *ú!* (kissé eltúlózva az időtartamot). Megkérdi a gyermekeket, melyik is volt a „nagy”. Ugyanígy kipróbáljuk az *ü* és *ű* megfigyelését mint ikertündérkéek megkülönböztetését. Nem törekszünk bevésésre, csupán a probléma képszerű megértésére.

Majd széljárta erdőben bújtatjuk el – elnyújtott *ssss*-ek közé – ikreinket, most már az *i*-t és az *í*-t. (Az *i* és *í* közt a köznyelvben a jelmegkülönböztető képesség elmosódóban van, de számunkra éppen ez a kedvező: a gyerekeknek nem fonológiai észlelés a feladatuk, hanem egyszerűen akusztikai: melyik hang tart hosszabb ideig.) A hosszan hangoztatott *ssss*-ek közül ki-kivillantjuk a rövid vagy a hosszú *i*-t. Aki meghallja valamelyik tündérke nevét, ne szóljon semmit, emelje föl a kezét, jelentkezen, majd súgja az óvónéni fülebe, hogy a nagyobb tündér hosszabb nevét hallotta-e, vagy a kisebbik rövid nevét.

Tartalékban tartottunk egy másik módszert is: az egymásnak háttal ültetett gyermekek emeljük föl a kezükben tartott két manó- vagy tündéralak közül a kisebbet vagy a nagyobbbat, aszerint, hogy melyik bukkan elő a susogásból. Ezzel közvetlenebb, gyorsabb visszajelzés válik lehetővé.

c) Az eredményeket jegyzőkönyvszerűen kívánjuk rögzíteni. Tíz *i*-féle hang időtartamát kell a gyermekeknek megállapítaniuk. Rövideket és hosszúakat lehetőleg minél rendszertelenebbül keverve adunk.

5. A lefolytatott kísérletek során a tervezett bevezetést nagyon erősen csökkentettük. Utólag látjuk, hogy ez nem volt helyes. Az ellenőrző kísérletek végzőinek azt ajánljuk, végezzék el a teljes terv anyagát.

5.1. Először a szegedi Mérei utcai zenei óvodában voltunk. Hogy a gyermekekkel megismerkedjünk, előbb dr. Török Gábor hospitált néhány zenei foglalkozáson, majd ismertette a kísérletet a munkánkat készségesen segítő, tapasztalt vezető óvónővel, Kádár Lászlónéval. Ő elmondta, hogy a kisgyermekek önként jelentkezés útján, különösebb válogatás, szűrés nélkül kerülnek be a zenei óvoda foglalkozásaira. Hallásuk ugyan átlagon felüli, de nem különösebben kiemelkedő. Ennek ellenére láttuk, tapasztaltuk, hogy a foglalkozásokon nyújtott teljesítményeik meglepően jók. Bonyolult ritmusképleteket tapsolnak végig az óvónő egyetlen bemutatása után, ilyeneket rögtönöznek maguk is. Öt hangot kéz- és karjelekkel összekapcsolva, eléggé jól szolmizálnak.

A kísérleteken maga az óvónő nem vehetett részt, csak a csoportokat állította össze, de segítségül ott volt dr. Török Gáborné, aki hosszú ideig dolgozott bölcsődében – több évig vezetőként is. A gyermeki észlelések átvételére itt csakis a fülbesúgós módszert választottuk. Kiderült, hogy az az időbeli eltolódás, amíg az illető sorra kerül, igen károsan befolyásolta, zavarta az eredményeket.

A kísérletekben három csoportban tizenkét gyermek vett részt: ezek közül csak két kísérleti személy találta el a felénél jóval többször – szignifikánsan jól – a magánhangzó helyes időtartamát, pedig mint már említettük, az *ssss*-ek közt hangoztatott *i* és *í* időtartamát a szokásosnál valamivel jobban „széthúztuk”, azaz az *i*-t a beszélt nyelvénél hosszasan hangoztattuk. A többi tíz gyermek közül négy egészen rossz válaszokat adott, olyanokat, amelyekből kiderült, hogy teljesen esetlegesen, véletlenszerűen vágják rá, hogy egy-egy *i*-ről vagy *í*-ről mit is sügának a fülünkbe.

1970. április 3-án végeztük ezt a fölmérést. A negatív eredmények annyira megdöbbentettek és elkedvetlenítettek, hogy majdnem két évig latolgattuk, folytassuk-e próbálkozásainkat.

5.2. Egy lelkes és a kísérletezésben jártas óvónő, Vekerdi Iréne vállalkozott rá, hogy saját munkahelyén az újabb, módosított kísérletekre hangulatilag előkészíti a gyermekeket. Ő szervezte meg, hogy a gyermeki megfigyelés fülünkbe sügött módja helyett a gyorsabb, közvetlenebb reagálást lehetővé tevő módszert alkalmazhassuk. Egy teljesen hasonló, de nagyságában eltérő kínai figurapárral látta el a játék résztvevőit, és a nagyobb vagy kisebb figura felmutatásával tudatták velünk a gyermekek, hogy helyesen ismerték-e föl a játékos körülmények közt az értelmetlen más beszédhang közé ékelt magánhangzó időtartamát.

1972. december 29-én került sor a szegedi, Arany János utcai óvodában erre a kísérletünkre. Jelen volt Vekerdi Iréne és dr. Török Gábor. A jegyzőkönyvet Vekerdi Iréne vezette, a szöveget dr. Török Gábor mondta el. Háromszor négyes és egy hármas csoportban összesen tizenkilenc gyermekkel foglalkoztunk, tőlük gyűjtöttünk adatokat.

A kísérletben résztvevő gyermekeknek Vekerdi Iréne megadja születési idejüket, értelmi fejlettségüket (fokozatok: értelmes, közepes, megfelelő, gyenge), továbbá zenei hallásuk fejlettségét (fokozatok: nagyon jó, jó, gyenge).

Sorszám	Név	Születési idő	Értelmi fejlettség	Zenei hallás
1.	V. K.	1967. VII. 19.	értelmes	nagyon jó
2.	T. B.	1967. II. 17.	értelmes	nagyon jó
3.	K. Zs.	1967. I. 27.	közepes	jó
4.	B. F.	1967. IV. 23.	megfelelő	gyenge
5.	N. A.	1967. VIII. 16.	megfelelő	nagyon jó
6.	Sz. E.	1967. VIII. 2.	közepes	nagyon jó
7.	H. J.	1967. V. 21.	értelmes	nagyon jó
8.	B. H.	1966. XI. 17.	közepes	jó
9.	L. T.	1966. VII. 20.	értelmes	jó
10.	B. R.	1967. V. 9.	értelmes	jó
11.	K. T.	1967. IV. 15.	gyenge	gyenge
12.	I. A.	1966. X. 18.	közepes	jó
13.	C. Zs.	1967. VII. 14.	megfelelő	nagyon jó
14.	M. E.	1967. IV. 16.	megfelelő	nagyon jó
15.	J. J.	1967. VII. 16.	értelmes	jó
16.	T. E.	1967. I. 22.	értelmes	nagyon jó
17.	F. A.	1967. IX. 1.	közepes	gyenge
18.	H. E.	1967. II. 22.	megfelelő	gyenge
19.	U. I.	1966	gyenge	gyenge

Jelölések:

először és gyorsan jelzett, jót = 1
jól jelzett = x
rosszul jelzett = -
nem jelzett = 0
lenézte a szomszédjáról = ?

Sorsz. Név	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. csop.	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
1. V. K.	1	—	1	0	x	x	1	x	x	x
2. T. B.	—	—	—	1	1	1	x	x	1	1
3. K. Zs.	—	1	—	x	x	—	x	x	x	x
4. B. F.	0	0	x	x	x	—	x	1	?	—
II. csop.	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
5. N. A.	?	x	x	x	x	1	x	1	1	x
6. Sz. E.	—	1	x	x	1	x	x	—	x	0
7. H. J.	1	x	1	1	x	x	1	—	x	x
8. B. H.	—	—	?	?	?	x	x	?	x	0
III. csop.	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
9. L. T.	?	1	x	x	x	x	?	x	x	1
10. B. R.	1	—	1	x	1	1	x	x	x	x
11. K. T.	0	0	0	0	0	0	0	—	—	—
12. I. A.	x	—	—	1	x	?	1	1	1	x
IV. csop.	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
13. C. Zs.	0	—	—	1	—	—	—	1	—	0
14. M. E.	0	0	0	x	—	—	—	—	—	0
15. J. J.	0	0	—	—	1	1	1	—	—	1
16. T. E.	0	0	0	—	—	—	—	x	1	1
V. csop.	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
17. F. A.	—	—	1	1	—	x	1	1	1	1
18. H. E.	0	0	—	x	1	1	—	x	0	—
19. U. I.	egyáltalán nem tudtuk bekapcsolni a játékba: gátlásos									

Összesítve: legalább hét esetben jól jelezte az *i* időtartamát tíz gyermek; nagyjából azonos számú helyes és helytelen választ adott: három gyermek; lényegesen több rossz választ adott, mint jót: négy kis óvodás, egy gyermek egyetlen jó választ sem adott, egyet pedig nem tudtunk bevonni a játékba.

Szellemi fejlettségét tekintve a játékban résztvevők megoszlása:

értelmes: 7
közepes: 5
megfelelő: 5
gyenge: 2

A tíz jó eredménnyel jelző gyermekből 5 az értelmes, 4 közepesen fejlett, 1 megfelelő. De bár van korreláció az intelligencia és az eredményességhez megkívánt speciális hallási fejlettség közt, az is kiderült, hogy a legértelmesebbek közt is akadt kettő, aki nagyon gyenge eredményt mutatott; a közepesek közt is volt egy ilyen.

Zenei hallásuk szerint nyolcan nagyon jó hallásúak, hatan jó, öten gyenge hallásúak. Mint várható volt, a jó eredménnyel játszóak közül öten nagyon jó, négyen jó hallásúak, de van köztük egy kisgyermek, akinek a zenei hallása egyébként gyenge. A rosszul szereplők közt viszont a négy gyenge hallásún kívül két-két olyan gyermek is akadt, akinek jó, illetve igen jó „füle” van. Az összefüggés tehát itt sem egészen merev.

Bár az így fölsejlő tanulságokat sem szabad megvetnünk, izgalmasabb kérdés, hogy lehet-e ebbe a játékba belevonni, ezt a megfigyelési feladatot javuló színvonalon elvégezni. Ezért a játékot utólag két félidőre osztottuk, és összehasonlítottuk az 1–5. sorszámú jelzésre adott válaszokat a 6–10. sorszámúra adottal. A második félidőben kilenc kísérleti személy adott az elsőnél jobb válaszokat, köztük öt (az 1., 2., 8., 16., 17. számú gyermek) lényegesen jobbat. Ötnél az eredmény – illetve a két passzívnál: az eredménytelenség – változatlan. Végül négyen gyengébben szerepeltek a 6–10. jelzés vételekor, mint az 1–5. jelzés esetében. Ezeknek a teljesítményromlása viszont lényegtelen: találataik száma csak eggyel-eggyel csökkent. – Ez a viszonylat világosan mutat arra, hogy a szóból kiszakított magánhangzó abszolút időtartamának az érzékelése igen hamar begyakorolható!

Mindezt azonban úgy állapítjuk meg, hogy magunk sem felejtjük el: kísérleteinket másoknak, nagyobb anyagon, csiszoltabb kísérleti technikával meg kell ismételniük. Amit elmondtunk, csak bevezetésül és ösztönzésül szolgál jóval nagyobb arányú fölmérésekhez. Ezek során kiderülhet, hogy alább vázolandó következtetéseink alapja nem eléggé szilárd, mégsem hallgatjuk el őket.

6. Mit is tesz ma az óvónő, tanító, tanítónő az írás tanítása előtt a beszédhang-megkülönböztetési képesség, illetve készség kialakításáért?

Már az óvodában ráirányítják a figyelmet a beszéd „testére”, a beszédhangokra. Halandzsajátékokat játszanak, hangokat, szótagokat, szavakat ismételgetnek játékos szabályok szerint. Az óvónők arra ösztönzik a kisgyermeket, hogy különféle beszédhangjainkat mind minőségüket, mind időtartamukat tekintve tisztán, jól megkülönböztethető módon ejtse ki. [5] Az ének és zenei foglalkozásokon többféle tárgy zöreijének, hangszínének a megkülönböztetését is gyakorolják játékosan. Egymást bekötött szemmel hangszínükről kellene fölismerniük. Az oktáv, a kvint és a terc hangközöket felismerve kézmozdulattal jelzik. A tanult dalok ritmusát ki kell tudniuk kopogni, tapsolni, sőt a legismertebbeket ritmusukról is föl kell ismerniük. [6] Mindez szép tervezet, jó követelményrendszer. Sajnálatos, hogy ez a program a beszédhangok játékos, de tudatos megkülönböztetésének gyakorlását még nem javasolja.

Érdekes, hogy az óvodába nem járó, csupán az iskolára előkészítő tanfolyamon résztvevő gyermekek jobb felkészítésben részesülnek. Nézzünk bele az általános iskolai tanulmányokra előkészítő foglalkozások vezetéséhez készült minisztériumi útmutatóba! [7] Anyanyelvi foglalkozásra huszonnégyszer harmincöt percet ír elő ez a kiadvány. A játékos és a tanulás jellegű foglalkozások anyaga, programja tekintetben nagyon hasonlít az óvodáéval, de a beszédtechnikai gyakorlatok magasabb színvonalúak! Találni már köztük jellegzetes beszédhang-megkülönböztetőket is (állatok hangjának utánzása kép felmutatására: kígyó: szz, méhecske: zzz, darázs: zzs, mackó: mmm stb. Majd: ki kell találni, hogy a nevelő kinek a hangját utánozza, például a kígyó sziszegését-e vagy a mozdony hangját: az sz és az s megkülönböztetése). [8]

Az olvasástanításban később aztán már vannak olyan gyakorlatok, amelyek bátrabban, határozottabban irányulnak ennek a készségnek a kialakítására. Kérdéses, hogy nem túl későn-e. Nagyon elgondolkoztathat minket az a kétségbevonhatatlan tény, hogy tanulóink jelentős része még középiskolában is gyakran hibás időtartamúnak ír le mind magán-, mind mássalhangzókat olyan szavakban, amelyeket helyes időtartammal ejt ki.

7. Következtetéseink és javaslataink:

a) Sohase felejtjük el, hogy az automatikus helyes kiejtés és a tudatos beszédhang-megkülönböztetési képesség és készség.

b) A beszédhangok időtartamának megkülönböztetési képessége már az írás-olvasás ismerete előtt meglehet a gyermekben, de nincs szükségképpen meg!

c) Ezt a még hiányzó képességet – úgy látszik – igen gyorsan ki lehet bontakoztatni, és fejleszteni lehet!

d) A helyes időtartam ellen elkövetett makacs íráshibák tengerére gondolva, ki-mondjuk: a tudatos hangmegkülönböztető képességet nemcsak lehet, hanem kell is fejlesztenünk – már 5–6 éves korban. Az írás megtanulásakor a gyermekben túlságosan sok asszociatív kapcsolatnak kell rögzítődnie: köztük könnyen elhalványulhat a hangdifferenciálás vonatkozása. Be kellene vonni az időtartam-megkülönböztető játékokat az óvodai programba is, nagyobb teret kell biztosítanunk számukra az általános iskolai tanulmányokra előkészítő tanfolyam keretében is. Jó volna tovább népszerűsíteni az első osztályban tanító kartársak közt a hangfelismerő gyakorlatokat, amelyek az előkészítő időszak gerincét alkothatják. Mindezek élvezetes, játékos versengést jelentenének az óvodák nagycsoportjaiban is (pl. applikációs képek, természetes tárgyak nevében ki fölismeri az előbb sokszor hangoztatott magánhangzót? Vagy: bemutatott képeknek helyesen és helytelenül hangoztatott elnevezései közül – *liba* és *liba*, *kútya* és *kútya* – ki tudja-e választani a jó szóalakot.)

e) Távolabbra tekintve: a szótagoló olvasáshoz ragaszkodó kartársaknak tudniuk kell, hogy ez a módszer nemcsak hasznos, hanem árthat is. Okvetlenül rontja a gyermek teljesítményét a magánhangzók időtartamának megkülönböztetésében, ugyanis az óhatatlanul megnyújtott (vagy ritkábban: lerövidített) magánhangzók valódi időtartamának a fölismerése kétségtelenül megnehezül. Az a kettősség, amely a helyes, természetes beszéd és a túl hosszú időre elnyújtott szótagoló olvasás között jelenleg gyakran megvan, gátolja a magánhangzó helyes időtartamának a beidegzését és alkalmazását, sőt, ha a gyermek nem megfelelő nyelvi környezetben él, ez a képessége vissza is fejlődhet, ahelyett, hogy javulna. A magánhangzók helyes időtartama felismerésének és hangoztatásának már az olvasástanulás kezdetén olyan készséggé kellene válnia, mint amilyen természetesnek tartjuk ma, hogy a kisgyermek dallamrészletek ritmusát letap-solja – dobolja –, kopogja, vagy a számtanórán halmazokat rendez a dolgok külön-féle tulajdonságai alapján. Ahogy az új és korszerű módszerek ezeken az órákon segítik a gyermeket a fejlődésben, úgy kellene bátrabban keresni az olvasás, későb-biekben pedig az írástanítás merészebb és eredményesebb eljárásait.

f) Még távolabb nézve: *kétkedünk benne, hogy az olvasás és az írás tanítását okvetlenül ilyen szorosan össze kell kapcsolni, mint ma tesszük.* Hangsor és betűsor közt elevebb kapcsolat létesül, ha eleinte nem ékelődik közéje a betűknek, sőt a nyomtatottól sokban különböző írott betűk alakjának a reprodukálása. Hamarabb jutna el így a gyermek az értelmes olvasás örömeig is. Kísérleti szinten meg kellene próbálni, hogy előbb az olvasási készséget alakítjuk ki és csak aztán az írásét; vagy: az írástanítás ütemét lelassíthatnánk, az olvasását viszont tőle rugalmasan elszakadva felgyorsíthatnánk. (Az elsőnek említett kísérleti módszer látszik gyümölcsözőbbnek!)

g) A látási megfigyelőképesség fejlesztése mellett ugyanannyi figyelmet kellene fordítanunk a hallásra is. Okvetlenül szükséges lenne azoknak a beszélt, a hangzó nyelven alapuló játékoknak további fetárása, illetve újabbaknak a ki-ötlésére, amelyeket az általános iskola alsó tagozatának tanulói játszhatnak.

JEGYZETEK

- [1] Vö.: Lotte Schenk-Danzinger, Probleme der Legasthenie. Schriften zur Sonderpädagogik. Reihe A. 1. Dortmund, 1965. 2.; Uő.: Die Gründe und der Praxis der Behandlung der Legasthenie. Uo.: 2. Dortmund, 1965. 3–4, 7.; Richard G. E. Müller, Die Ursachen und die Behandlung des LRS. Marholt. Berlin, 1967. 9–11. stb.

- [2] Vö.: Török Gábor Magyar Nyelvőr. LXXXII. (1958), 333–41.; Uő.: Gyógypedagógia XVI. (1971), 65–83. – További irodalom e helyeken.
- [3] Gyógypedagógia i. h.
- [4] Fónagy Iván: A költői nyelv hangtanából. Akadémiai Bp., 1959. 33–37.; Uő.: A metafora a fonetikai műnyelvben. Akadémiai Bp., 1963. 23–4., 34–7.; Gergely Éva: Magyar Nyelvőr. XCI. (1967), 407–16.; Uő.: Jelenkor. XIII. (1970), 159–66.
- [5] Az óvodai nevelés programja. Tankönyvkiadó Bp., 1971. 86., 157–69., 261–75.
- [6] Uo.: 261–75.
- [7] Útmutató az általános iskolai tanulmányokra előkészítő foglalkozások vezetéséhez. MM. Bp., 1971. 3., 14., 43–5.



DR. FARKAS FERENC

Jászberény

A szövegelemzés és lehetőségei az iskolai anyanyelvi nevelésben

A nyelvészet modernizálódása szükségképpen magával hozta az általános iskolában folyó nyelvi nevelés megújítását is. Ennek a megújítási folyamatnak egyik jelentős tényezőjévé válhat a *szövegelemzés*, amely az egyes mondatok (tagmondatok) vizsgálatán túl a szövegegységek (kontextusok) törvényszerűségeit veszi szemügyre. A *hang-szó-mondat* hármasság fölött álló nyelvi összetartó erőt mérlegeljük tehát, és a kisebb egységek kontextusban betöltött funkciójának vizsgálatára révén tárjuk fel anyanyelvünk néhány alapvető törvényszerűségét.

A szövegelemzés első lépése a feldolgozandó szöveg (szépirodalmi, ismeretterjesztő stb.) *részekre bontása* (szegmentálása), majd az egyes részeket összetartó nyelvi tényezők feltárása után megkeressük azokat a nyelvtényeket, amelyek a szövegegységek között is megteremtik a kapcsolatot, a kohéziós erőt.

A szövegelemzés tehát:

1. Nem azonos a műelemzéssel, bár megítélésünk szerint elengedhetetlen része annak.
2. Feltárja a nyelvi jelek strukturálódásának sajátosságait, vizsgálja azokat a mondattani, szófajtani, alaktani és hangtani jelenségeket, amelyek a közlés szempontjából jelentőséggel bírnak.
3. Méri a szövegben található sajátos szerkezeteket, keresi azokat a kulcsszavakat, szószerveket, amelyek a kommunikáció szempontjából leglényegesebbek, a közlés tartalmát továbbfejlesztik, gazdagítják, annak pillérét jelentik.

4. A fentiek alapján stílusbeli és stilisztikai következtetésekre jut.

Végső célja: a közlés és értés tudatosságának biztosítása, a beszéd- és íráskészség, valamint a szövegértés gazdagítása, fejlesztése, a közismert, olykor száraznak tűnő nyelvtani elemzés élettellel való megtöltése. Az ilyen elemzések révén a tanuló számára is konkrét tartalommal telítődik a korábban részint mechanikusan végzett munka.

Nézzük meg most már, hogy a gyakorlatban hogyan fest egy szövegegység ilyen értelmű vizsgálata. Krúdy Gyula *Egy régi lál* című művéből való az alábbi részlet:

„De mégis volt ott egy fiatalember, aki a táncosok sokadalmát elkerülve, *magányosan* ödöngött a fényes szála homályos sarkában.
Sápadt arcú, nyúlánk természetű, dacos tekintetű ifjú volt ez, aki két kezét *bátrafonva*, hallgatagon nézegette a táncosokat. Sohasem mosolygott, de szomorú sem volt. Hisz itt volt, láthatta azt, akinek kedvéért idejött. Szendrey Júlia éppen Herтеленy úrral járta a füzértáncot. A sápadt arcú ifjú arca talán még sápadtabb volt, mint rendesen. És talán akkor sajnálta életében először azt, hogy nem tudott táncolni.”

(Magyar irodalmi olvasókönyv 7. Ötödik kiadás, 239.)

A vizsgált szövegegységet (kontextus) a *báti hangulat rajza* előzi meg. Az ellentétes köztérrel (de) kifejezett szembeállítás fontos tényező a két szövegegység műben elfoglalt helye szempontjából, hiszen az ellentétnek erős figyelemkeltő, – felhívó szerepe van, mivel az átlagostól eltérő, előtű egyéniségre, hangulatra hívja fel a figyelmet. A vizsgált szövegegységben felbukkan Szendrey Júlia alakja is, hogy a következőben majd az ő egyénisége rajzoltassék meg. Így illeszkednek egymáshoz a vizsgált műrészlet szövegegységei, hogy belőlük kibontakozzék a két nem mindennapi ember mély kapcsolata.

Szövegegységünk mondatai között az idő- és térbeli azonosság tükröztetése, valamint a jellem fokozatos építése, megrajzolása érdekében – egy kivétellel (4–5. mondat) – *mellérendelő kapcsolatos viszony* van.

Ez sajátos egységet kölcsönöz a kontextusnak. A nem mindennapi fiatalember rajza fokozatosan kiteljesedik. A belső tulajdonságok megjelenítését segítik a külsejét ábrázoló megállapítások. A hangulati telítettség erősödése egyre meggyőzőbbé, teljesebbé teszi a költő énjének rajzát.

Valamennyi mondat *kijelentő* és egy kivétellel *állító*. Szerkezeti szempontból sem bonyolultak a szövegegység mondatai. Egyetlen többszörösen összetett mondatot tartalmaz (4.), egyetlen egyszerű bővített mondat van (5.), a többi összetett mondat: jelzői (1.), alanyi (2.), határozói (6.) és tárgyi (7.) alárendelt. A 3. mondat ellentétes mellérendelő viszonyt testesít meg. A kijelentő mondatok kizárólagossága és az állító mondatok túlsúlya a tárgy- és ténytényszerűség kifejezését szolgálja. A *szószerkezetek* (szintagmák) közül a jelzős és a határozói viszonyok kapnak sajátos hangsúlyt: „...fényes szála homályos sarkaiban.”; „Sápadt arcú, nyúlánk termetű, dacos tekintetű ifjú...”; „... (sokadalmat) elkerülve, magányosan ödöngött...”; „... (két kezét) hátrafonva. hallgatagon nézegette...”; „... még sápadtabb”. E két szintagmasor jellemzi leginkább a szövegegység hőseit, de gazdagítják a jellemzést az összetett állítmányok is: „... ifjú volt...”; „... szomorú sem volt...”; „sápadtabb volt...”, mivel a *predikatív szintagmák állítmányi része három* esetben tartalmaz névszói elemet. A többi állítmány igei. E két tényező is egyensúlyt teremt a milyenség és a cselekedtetés viszonyában.

A szövegegységben tíz *szófajta* szerepel. A *főnevek* az összes előforduló szavak 21,79, a *mellékevek* 19,23, az *igék* pedig 16,66 százalékát teszik ki. Ez utóbbi szófaj jelenlétét, stilisztikai hatását erősíti a három igenév (2 határozói, 1 főnévi) is. Ezek az arányok a jellemzés szolgáltatásban állanak, és a *névszós stílus*hoz tartozóvá teszik a szövegegységet. Az igék közül pedig különösen, az *ödöngött, nézegette, mosolygott, sajnálta* hordoz hangulati hatást. A főnevek közül a *fiatalember* és az *ifjú* kap *kulcsponti* szerepet. A mellékevek által alkotott *jelentéstani és stilisztikai* sor a következő: *magányos, sápadt, dacos, hallgatag, szomorú*. Ellentétet fejez ki a *fényes* és a *homályos*. A *sápadt* melléknév ismétlése és fokozása erőteljes hatást vált ki.

Az író a szavakat *alapjelentésben* használja, és a szorosan vett képszerűség helyett a *sajátos hangulat* megteremtése eredményez művészi hatást.

Ily módon már könnyen meghatározók azok a legáltalánosabb szintek, amelyek a szöveg elemzése közben tekintetbe veendőek:

a) *szövegszint:*

- a szövegegység helye a műben;
- a szövegegység mondatai között levő kapcsolatok;

b) *mondat szintje:*

- a szövegegység mondatainak három szempont szerinti elkülönítése;
- az összetett mondatok fajtáinak taglalása;

c) *a szerkezetek szintje:*

- a szintagmák jellege;

d) *a szókészlet szintje:*

- az előforduló szófajok száma;
- az ebből fakadó stilisztikai vonások;

e) *a szóhasználat szintje:*

- a közlésre választott szavak nyelvi jelként való felhasználási módja.

Az így kialakított módszert alkalmazzuk most egy alsó tagozatos tankönyvi szövegre, és vizsgáljuk meg azt is, hogy a fent rendszerezett eljárások közül melyik alkalmazható az alsó tagozatos nyelvi nevelésben.

A KINIZSI c. olvasmány a negyedik tankönyv *A nép költészete* fejezetében van. (Olvasókönyv 4. Ötödik, bővített, javított kiadás, 27–29.) A fejezet szépirodalmi olvasmányokat tartalmaz, s ezért nagyon fontos szerepet kap a tanulók nyelvi nevelésében.

I. Az olvasmány maga a híres vitézzel kapcsolatos mondát dolgozza fel olvasmányos, érdekes formában, a népköltészet logikáját követve. A mű egyik érdekes és kerek egységet, szövegegységet jelentő része az első bekezdés, amely tulajdonképpen az egész olvasmány expozíciója, bevezetése. Ez a szövegegység tehát bevezeti a történetet, exponálja a történetendőket, és egyben előkészíti a befejező részt úgy, hogy annak felépítési mintául is szolgál. Tehát kulcsfontosságú szerepe van a műben, és egyben szép példája a jól megírt olvasmánynak is.

„Egy forró augusztusi napon porlepte vadászcapat érkezett a nagyvázsonyi völgybe. Élén sasorrú, hosszú hajú, éles tekintetű nagyúr lovagolt.

Akkor már harmadik napja követték egy öreg szarvasbika nyomát. Nagyon elfáradtak, meg-szomjaztak, mikor egy vizimalomhoz értek. Bekiáltottak, s a hangos szóra öles termetű, széles vállú ifjú lépett ki a malom kapuján. Hatalmas testén majd szétrepedt az ócska ruha. Vállán hasas liszteszsákot tartott. Mégis bátran, büszkén nézett szembe az urakkal.”

A szövegegység mondatai nagyon logikusan és egyszerű szerkesztettséggel kapcsolódnak egymáshoz:

- 1–2. mellérendelő kapcsolatos;
- 2–3. mellérendelő kapcsolatos;
- 3–4. mellérendelő következtető;
- 4–5. mellérendelő következtető. (Az 5. mondat második tagmondata szintén következtető viszonyban van annak első tagmondatával!);
- 5–6. mellérendelő kapcsolatos;
- 6–7. mellérendelő kapcsolatos;
- 7–8. mellérendelő ellentétes.

A mellérendelés csaknem kivétel nélkül jelentkezése leírásra, elbeszélésre alkalmas, hisz az események egymásutániségét alig töri meg egyéb viszonylat. A mellérendelésen belül is a kapcsolatos viszony az uralkodó. A következő jelleg az egyhangúság feloldását szolgálhatja, és a történet továbbblendítésének egyik fontos eszköze. Az ezt követő mellérendelő kapcsolatos viszonylatok már az új szereplő, a molnárlány Kinizsi bemutatását szolgálja, az előbbieken felvázolt situáció természetes következményeként. A szövegegység utolsó tagmondata ez utóbbi résszel ellentétes viszonyban áll, és a sokoldalúan ábrázolandó főhős egyik fontos jellemvonását villantja fel, összegez és indít.

A mondatok egymáshoz való viszonya, esetleg a tagmondatok egymáshoz való viszonya tehát ilyen belső összefüggéseket is egyértelműen tükröz, és ezért a szövegegység mondatai közötti viszonyok vizsgálata a szöveg szintjén elemzés szerves része.

II. A mondat szintje:

A szövegegység mondatainak három szempont szerinti vizsgálata is sokat mond a szövegegység közléstartalmáról:

- 1–2–3. egyszerű bővített mondat;
4. összetett mondat (két tagmondatból áll, alárendelés, időhat.);
5. összetett mondat (két tagmondatból áll, mellérendelés);
- 6–7–8. egyszerű bővített mondat.

Ahogy a szövegegység mondatai közti viszonylatok egyszerűek (mellérendelés), ugyanúgy a szöveg egyes mondatai is nagyon egyszerű, minden komplikáltság nélküli képletet mutatnak. Az alárendelés vagy a többszörösen összetett mondat tünnetne fel nagyon sokféle és viszonylag bonyolult valóságviszonylatokat. Így azonban az egymásutániség, külső ok okozati összefüggést nem tekintve, csak egy időhatározói alárendelés töri meg egyszerű bővített mondatok sorát, és egyetlen olyan összetett mondat van még, amely nagyon szépen belesimul a fenti képletbe. Az eddig említettek hatását felerősíti az, hogy valamennyi mondat kijelentő és állító. Ez a tény is a leíró-közlő jellegét teszi nyilvánvalóvá.

III. A szerkezetek szintje

A szó szerkezetek (szintagmák) közül a jelzős szó szerkezetek uralják a szövegegységet. Ennek oka a szövegrész két szereplőjének bemutatásából, jellemzéséből fakad; *nagyúr* és *Kinizsi*. Különösen hatásosnak tűnnek azok a jelzős szó szerkezetek, amelyek összetett szót tartalmaznak (sasorrú), vagy többszörös jelzős szintagmák (hosszú hajú, éles tekintetű, öles termetű, széles vállú), s nem különben hatásos a *porlepte* jelző vagy a nagyon képszerű *basas liszteszsák* szintagma. (Felerősítik a jelzős kifejezések hatását azok az összetett szavak, amelyek szintén jelzői viszonyt hoznak: *szarvasbika*, *liszteszsák*.) Érdekes ellentétet teremt az író egy mondatban azzal, hogy ellentétes jelentésű jelzőt teremt: „*Hatalmas* testén majd szétrepedt az *ócska* ruha”, és nyilvánvaló, hogy ennek az ellentétnek a jellemzésben igen fontos szerepe van. (Ez az ellentét oldódik fel az

olvasmány végén, amely szerint Kinizsi híres vitéz lesz, és a személyes adottságok megtalálják érvényesülési lehetőségüket.)

A *forró* jelzőre egy kicsit a *prolepte* felel, a *bekiáltottak* állítmányra pedig a *hangos szóra* szószerkezet. Ugyancsak szoros összefüggést érzékelhetünk az *egy forró augusztusi napon* struktúra és az *akkor már harmadik napja*, valamint az *elfáradtak, megszomjaztak* állítmányok között. Az okozati összefüggés itt egészen nyilvánvaló anélkül, hogy okhatározó bármilyen (mondatrészi, mondatbeli) formájában jelen lenne. Világos tehát, hogy a sokszor emlegetett mondatrészi funkciók nem kizárólagosak, ha a szövegegységeket alaposabban szemügyre vesszük, és az is kitétszik, hogy a kohéziós erő nemcsak az egyes mondatok között létezik, hanem nagyon szépen átszövi a szövegegység struktúráját is.

IV. A szókészlet szintje

A vizsgált szövegegységben 9 különböző szófajú szó fordul elő, és a szöveget alkotó 67 szófaji megoszlása, sűrűsége a következő képet mutatja:

20 melléknév	29,0%
18 főnév	26,8%
11 ige	16,4%
<hr/>	
	72,2%
5 határozott névelő	7,4%
4 határozószó	5,9%
3 határozatlan névelő	4,4%
3 kötőszó	4,4%
2 elváló igeekötő	2,9%
1 számnév	1,4%
<hr/>	
	26,4%

Ha ezeket az arányokat szemügyre vesszük, világossá és egyértelművé válik mindaz, amit a szószerkezetszint vizsgálata mintegy előzetesen mutatott, hogy tudniillik a jelzős szerkezetek uralják a szöveget.

Ebből logikusan következik viszont, hogy a főneveknek is jelentős számban kell előfordulniuk, hiszen a jelzős szószerkezet alaptagja mindig főnév vagy főnévi értelemben használt szó.

Az *igék* nagy száma az eseményközlés, elmondás jelenlétével vannak összefüggésben. Tehát a szófaji vizsgálat is világossá teszi, hogy ebben a szövegben szereplő vagy szereplők jellemzése áll középpontban, de ugyanakkor a jellemzés cselekedtetés révén is történik.

A *határozatlan névelő* jelentős előfordulása egyrészt a népmese frazeológiájának jelenlétét érzékelteti, másrészt a három említett szófaj jelentésbeli konkrétságával magyarázható.

Így fest tehát az azonosság a szöveg szerkezeti gyakorisága és a szófaji gyakoriság között. Az e szöveget alkotó alapvető szófajok (melléknév, főnév, ige) adja a közlés lényegét, jellegét, a többi szófaj kötőanyagaként, az alapvető szófajok közötti viszonylatok megteremtésének a szolgáltatában áll.

Az ilyen, határozottan egy arcú szövegek általában szépirodalminak tekinthetők, hiszen az ábrázolás, a megjelenítés a funkciójuk. Hasonló egyöntetűség a szerkezetek és a szófajok tekintetében pl. a tudományos szövegekben is megfigyelhetők, de azokban bonyolultabb mondattani relációk jelentkeznek általában, a közlés természetéből fakadóan.

V. A szóhasználat szintje

A szavak használata tekintetében nem fedezhetünk különösebb írói bravúrokat a szövegegységben. A már említett *prolepte* melléknév *vadászcsoport* szóval való társítása sajátos ugyan, de nem különösebben meglepő. A képszerűség erejével hat azonban néhány szó, illetve szószerkezet: *sasorru, éles tekintetű, öles termetű, basas liszteszsák*.

A többi szó, illetve struktúra alapjelentésben szerepel, és így valóban könnyen elérhető az apróbb olvasók számára is. Ebből fakad a szöveg egy kissé népi hangvétele, hisz a fenti eszközökkel megteremtett helyzet a népelet egy darabjának fogható fel. Vö.: népmesei – mondai jelleg, határozatlan névelő viszonylag nagy száma. Egészen más szerepe van eme olvasmány másik szövegegységének, amely Kinizsi és a magát még ismertté nem tevő király között folyik:

„– Köszönöm, fiam. Ha bor volna, egészségedre üríteném – mondta nyájasan. – Hogy hívnak, s hol esik annyi eső, hogy ilyen legények nőnek?

– Kinizsi Pál a nevem, uram – mondta a legény egyenest a lovag szemébe nézve –, az nagyvázsonyi vízimolnárn fia vagyok.

– Pedig ilyen legénynek nem malomban a helye, mikor négyfelől tör ellenség az országra – mondta komolyan a nagyúr. – Nem volna kedved katonának állni?

– Ki törődik a szegény ember kedvével, uram? – kérdezte keserűen a fiú.

– A király – felelt keményen a lovag.

– A király messze van, s a szükség közel – felelt a legény.

– Hogy beszélsz, kölyök? – kiáltott rá egy ősz hajdúvitéz. – Hiszen...

– A király nincs messze – vágott szavába a lovag –, előtte áll.

A legény halásápadtan ereszkedett fél térdre:

– Uram! Mátyás király! – rebegte megilletődötten.

– Állj fel, fiam! – mosolygott a király. Ilyen legénynek talpon vagy lovon a helye. S ha kedved tartja, állj be seregembe. Keresd meg Budán szavammal kedves kapitányomat, Magyar Balázst. Három nap múlva otthon leszünk."

A közlési egység (szövegegység) egyik fontos tartalmi jegye, hogy a párbeszéd folytán válik nyilvánvalóvá, ki is a sasorú lovag. Ennek feltárásában a párbeszéd váltásai játszanak igen fontos szerepet, de igen lényegesek a szövegrészeknek azok a mondatai is, amelyek a párbeszédet mintegy kommentálják, magyarázzák: "... mondta nyájasan; ... mondta a legény egyenest a lovag szemébe nézve; ... mondta komolyan a nagyúr; ... kérdezte keserűen a fiú; ... felelt keményen a lovag; ... felelt a legény; ... kiáltott rá egy ősz hajdúvitéz; ... vágott szavába a lovag; ... A legény halásápadtan ereszkedett fél térdre; ... rebegte megilletődötten." (28–29.)

Ezek a főmondatok (valamennyi egyszerű bővített és kijelentő) megragadják a jelenet hangulatát, pontosan tükrözik annak fontos fordulópontjait.

Az első két párbeszédelem határozói a résztvevők jellemzésére is szolgálnak: *nyájasan; egyenest... szemébe nézve*. Ennek továbbfejlesztését jelenti a *komolyan*, majd a *keserűen*. Ez utóbbira a *keményen* határozó felel. A párbeszéd ilyen értelmű lezárását a *halásápadtan* és a *megilletődötten* határozók zárják, s ezek önmagukban is kifejezik a molnárlegény tudatában és lelkében lejátszódó változásokat.

A tulajdonképpeni párbeszédetek anyaga tartalmazza a közlés konkrétabb elemeit, tényezőit. Ezek tükrében kap teljes értelmet a fentiekben vizsgált elemző. Így teremtette meg a szöveg írója azt az összetartó erőt, amely tisztán és könnyen értelmezhetővé teszi az olvasmány részletét.

Nyilvánvaló, hogy a párbeszéd mondatai változatosabbak a beszélő szándéka tekintetében, mint a folyamatos közlést tartalmazó szövegegységek. A kérdés természetes kísérője minden párbeszédnek, de a felkiáltások és megszólítások élénkítő hatása sem kerülhető ki jól megszerkesztett, érzelmi töltést is tartalmazó szövegek, szövegegységek esetén. E részlet (szövegegység) drámai feszültsége természetessé teszi az ilyen mondatok jelenlétét.

A részlet szövegben elfoglalt helye tehát kulcsfontos. A rangrejtve érkező király és a molnárlegény találkozása a kiindulópont, a király személyének felfedése pedig a megoldást, a feszültség feloldását eredményezi, és egyben továbbléptíti a cselekményt is, amely e pillanattól gyorsan halad a kifejelet felé.

A kialakított reendszer követi a modern nyelvi vizsgálódás menetét. A Deme által megalkotott nyelvi szintek alapján alakítottuk ki. Ebből is, az elmondottakból is kitetszik, hogy az **iskolai anyanyelvi nevelésben** nem minden elemzési szint alkalmazható.

Mivel azonban a nyelvi nevelés megváltoztatása, megújítása ilyen és hasonló szempontok alapján képzelhető el, igekeztünk viszonylag teljes rendszert adni a funkcionális nyelvszemléleten is alapuló szövegvizsgálatról. Útkeresésről, próbálkozásról van szó tehát, de ennél valamivel talán többről is.

Összefoglalás:

Melyek azok a *vizsgálati szempontok, módok*, amelyek az iskolai nyelvi nevelésben is alkalmazhatók?

Az elmondottak egy része nyilván nem újszerű, s ennek következtében nem idegen napjaink tanári-tanítói gyakorlatától sem. Az olvasmányok *részekre bontása* eddig is igen jelentős szerepet játszott a tanítói-tanulói munkában. Ha az itt említett szempontok közül néhányat alkalmaznak majd az órára való felkészülés és az órai munka során, akkor egységesebb és árnyaltabb lesz a tevékenység, és minden bizonnyal eredményesebb a tanulók nyelvi nevelése. A mondatok közötti összefüggések felvillantása, a szó szerkezetek minőségének vizsgálata, a szavak szófaja és a szó szerkezetek megalkotásának lehetőségei, a kulcsszavak kiemelése, azoknak sajátos szerepe a közlés egésze szempontjából, mind-mind olyan lehetőség, amely tudatosabbá és teljesebbé teszi a beszéd és közlés törvényszerűségeit, meggyőzőbbé teszi a szövegegységen belüli és a szövegegységek közötti nyelvi összetartó erőt, amelyet kohézióknak nevezünk.

A szövegegységek különböző szempontú összeszerkesztettségének értelmezéséből a fogalmaztatás is profitálhat, hiszen az összeszerkesztésnek számos lehetősége van, mivel nyelvünk, mint minden nyelv, igen hajlékony, s ezért sok lehetőséget kínál.

Deme László: A nyelvről felnőtteknek. Gondolat, 1966.

Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. Akadémiai Kiadó, 1971.

Makay Gusztáv: „Édes hazám, fogadj szívedbe...” Szépirodalmi Kiadó, 1959.

Miért szép? A világirodalom modern verseiből. Gondolat, 1970.

Miért szép? Századunk magyar lírája verselémzésben. Gondolat, 1974.

Szabó Zoltán: Az egyéni szépirói stílus jellemzése az újabb szövegelméletek megvilágításában. (Jelentéstan és stilisztika. Szerkesztette: Imre Samu, Szathmári István, Szűts László. Nyelv-tudományi értekezések. 83. sz. 570–573.)



Az általános iskolai fizikaoktatás távlatairól

(BEFEJEZÉS)

6. kérdés

Az elképzelések alapján milyen változások válnak szükségessé az általános iskolai tanárképzésben?

DR. KEDVES FERENC

V. Turcsenko: A tudományos technikai forradalom és az oktatás forradalma című könyvnek a Pillantás a jövőbe c. fejezete írja a következőket: Hiába minden újítás és csodálatos oktatási gépek, ha ezek alkalmazására az oktatási és nevelési folyamat fő tényezője, a szakmai, társadalmi, gazdasági és erkölcsi vonatkozásban teljesen felkészült tanár nem áll rendelkezésre. „Érdemes emlékeztünkbe idézni Platónnak és Hegelnek azt a gondolatát, hogy nagyobb gonddal választjuk meg azt a mestert, akivel ruhát csináltatunk magunknak, mint azt, aki gyermekünket felneveli. A képzés stratégiájának kidolgozása során nagyon fontos volna biztosítani, hogy a legjobb erők áramoljanak állandóan a pedagógusi pályára és hogy a pedagógusok teljesen ki tudják bontakoztatni alkotó energiájukat. Ezért ma különösen időszerű a szakmai kiválasztás tökéletesítése, a tanárképzés javítása és a tanárok életszínvonalának tervszerű felemelése olyan fokra, amely lehetővé teszi számukra, hogy megbirkózzanak a tudományos-technikai forradalom által eléjük állított feladatokkal. Feltételezhető, hogy a legközelebbi évtizedekben nagyon lényeges szerkezeti változások következnek majd be képzési rendszerünkben” – írta 1973-ban Turcsenko.

Megfelelő tanárképzés csak akkor valósítható meg, ha pontosan ismerjük az igényeket. Véleményem egyezik Orosz kollégáéval, vagyis csak akkor szabad a tanárképzés ügyéhez nyúlni, amikor az általános iskolai és középiskolai programok annyira kialakultak, hogy már lehet rájuk tervezni.

A tanárképzés új programjának kidolgozása előtt végig kell gondolni a szakpárosítás kérdését. A koordinált oktatáshoz az eddigitől eltérő, természettudományos szakok párosítására lenne szükség. Ilyen – fizika, kémia, biológia, földrajz közötti – szakpárosítás a főiskolákon nincsen, mert kis iskolákban nem lehet elegendő órát biztosítani az ilyen szakos tanároknak. Ezt a problémát az oldja majd meg, ha az országban olyan iskolák lesznek többségben, amelyekben megfelelő számú párhuzamos osztály lesz. Mit lehet addig csinálni? Elképzelhető lenne egyszakos tanárképzés széles természettudományos háttérképzéssel és még egy szak megszerzése posztgraduális képzésben. Arra is lehetne gondolni, hogy kétszakos tanárokat képzünk nagyjából a mai szakpárosítással, de széles természettudományos háttérképzéssel. Az a gondolat is felmerült, hogy meg lehetne valósítani századeleji főiskolákhoz hasonlóan matematika-természettudomány-szakos tanárok kiképzését is.

Az ismeretanyag integrálása irányában ható szemléletváltoztatásra az egyetemeken már kezdeményezés történt, mégpedig a komplex államvizsga bevezetése révén. Igaz, hogy ez eredetileg csak a szaktárgyak és a pedagógiai tárgyak közötti koordinációt célozta, de ezt én a Kossuth Lajos Tudományegyetemen tágabban értelmeztem és felvettem az államvizsga tematikába a kérdések közé kémiai és biológiai irányú csatolást is. Ez eleinte ellenkezést váltott ki, de miután az

államvizsga szemináriumokon és konzultációkon egyrészt megmagyaráztuk az ilyen jellegű koncentráció szükséges voltát, másrészt segítettük ennek kimunkálását, végül is polgárjogot nyert. Meggyőződésünk, hogy az a kis többletmunka, amelyet az ilyen jellegű államvizsgára való felkészülésbe hallgatóink befektetnek, bőven megtérül abban, hogy jobban felkészültek lettek arra a munkára, amelyet az iskolában még a most vázolt programok bevezetése előtt is végezniük kell. Javaslom hasonló vizsgakérdések és vizsgáztatási szemlélet bevezetését a főiskolai komplex államvizsgákon is.

HOZZÁSZÓLÁSOK

DR. KEDVES FERENC

Hozzászólásaink a felkért korreferátorok megjegyzéseikhez kapcsolódnak. Először *Nagy Pál* kolléga azon megjegyzéséhez, amely szerint igen jó lenne, ha a jelenlevők többet tudnának a gimnáziumi kísérletekről, azt fűzöm hozzá, hogy az általános iskolai munka szempontjából nem feltétlenül szükséges a gimnáziumi kísérletek részletes ismerete. Szeretném hangsúlyozni, hogy az általános iskolának, amennyire lehet, lekeresnie kell megoldani a természettudományos szemléletmód kialakítását, természetesen a továbbhaladásra ösztönző igény és érdeklődés felkeltésével. Azok az igények, amelyeket ő a kémia részéről felvetett (keverék, tiszta anyag, égés, energia stb.), éppen a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola által készített tanterv-tervezetben szerepelnek.

Révész Béla kolléga említette, hogy a kozmikus sugárzásról, valamint az űrbiológiáról is kel-lene szólni. Ezzel egytértek.

DR. VARGA LAJOS

Nagy Pál kolléga hozzászólásához kapcsolódom. Nagy örömmre említést tett arról a kérdéssel, amelyet én – az idővel való takarékoskodás miatt – tudatosan elhagytam, nevezetesen arról, hogy nemcsak a tananyag, hanem a tanítási módszerek korszerűsítésére is szükség van. A természettudományok tanításában a módszerek korszerűsítése elválaszthatatlan a tanulók kísérleteztetésétől. Ez szintén nem új dolog, majd egy évszázados múlttal rendelkezik. Magyarországon dr. Bozók Endre alkalmazta elsőként rendszeresen a tanulói kísérleteztést, mint módszert, 1901 januárjától a Budapesti I. ker. Állami Főgimnáziumban. A jelenlegi tantervek, de főként az általános iskolai tanterv e vonatkozásban igen nagy előrelépést jelent, amennyiben nemcsak alkalmazó célú tanulói kísérleteket ír elő, hanem az ismeretszerzés fázisába beiktatandókat is. Országos viszonylatban elég szépen realizálódnak ezek, nemcsak a kémiában, hanem a fizikában és biológiában is. (Sajnálatos, hogy a középiskoláink, köztük a gimnáziumok is ebben a vonatkozásban kissé elmaradtak az általános iskolától, amennyiben a gimnáziumokban csak az alkalmazó jellegű tanulói kísérleteket, az ún. fizikai gyakorlatokat alkalmazzák.) Azt hiszem, hogy az ésszerűen megtervezett és az ismeretszerzés fázisába beállított tanulói kísérletező tevékenységet a tanítási módszer alapvető továbbfejlesztésének kell tekintenünk, s ehhez jó alapokat adnak az ilyen irányban megindult oktatási kísérletek tapasztalatain kívül azok az anyagok is, amelyeket ehhez a témához általános iskolai munkafüzetek és egyéb írásos anyag formájában adunk ki.

Bor Pál kolléga hozzászólásaival kapcsolatosan kiemelem, hogy a technika tantárgy létjogosultságát, szükségességét mindenütt támogatjuk. Sokkal többet nyerünk a fizika, a természettudományi oktatás szempontjából egy, a természettudományok oktatásával jól összehangolt technika tárggyal, mint egy gyakorlati alkalmazásokkal teletűzdelt fizika tantárggyal.

MIKLÓSVÁRI SÁNDOR

Az ember nincsen hozzászokva ahhoz, hogy egy értekezleten ilyen röviden, célrátörően, lényegyet megragadóan tárgyalják meg a témát. Műfajilag kifogástalan ez a tanácskozás és arra gondoltam, milyen jó lenne, ha mindezen tantárgyban, a társadalomtudományi tárgyakban is hasonló módon tudnánk az oktatás-nevelés problémáit megvitatni. Az értekezlet iránt a meghívón túl az a szóbeli beszélgetés keltette fel érdeklődésemet, melyet Kövesdi tanár úrral folytattunk néhány nappal ezelőtt, s amely alapján világossá lett előttem, hogy olyan fontos kérdések kerülnek itt megvitatásra, amelyeknek közvetlen kapcsolata van a tanárképzés ügyével. Nekem, aki a tanárkép-

zés ügyével foglalkozom, egyre több fórumon teszik fel a kérdést, hogyan reagál a tanárképzés az országban folyó tantervi kísérletekre. Az ilyen és ehhez hasonló megbeszéléseken az ember nagyon sok mindenről tájékozódik és ez hozzásegíti ahhoz, hogy egyre tisztábban lássa azokat a konzekvenciákat, amelyeket a tanárképzés jövőjére le kell vonnunk.

Nagyon megnyugtatónak tartom, hogy a tantervkészítő munkában eljutottunk ahhoz a fokhoz, amely eddig szinte ismeretlen volt, nevezetesen ahhoz, hogy a tudomány képviselői összefogva, szervezeten, szisztematikusan fognak hozzá az új dokumentumok készítéséhez. Én ettől, az e téren újstílusú munkától azt várom, hogy eredménye az eddiginél jobb tanterv és színvonalasabb oktatás lesz. Itt ragadom meg az alkalmat, hogy köszönetemet fejezzem ki azért, hogy a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola otthont adott ennek a munkának.

Összefoglalva: nagyon örülök, hogy ez a tanácskozás létrejött és hogy azon résztvehettem. Tudomásom szerint az új általános iskola aktuális kérdéseivel kapcsolatban még további megbeszélések is lesznek itt Szegeden. Nem tudom, hogy mindegyiken részt tudok-e venni, de ha igen, megteszem, mert ezeknek a kérdéseknek a megvitatásában való részvétel komoly segítséget jelent napi munkámhoz.

HORVÁTH LÁSZLÓ

Az integrált oktatás kérdéséhez kapcsolódva szeretnék röviden beszámolni arról a kísérletről, amely az OPI felkérésére a Szegedi Csillagbörtönben folyik. A kísérletet talán úgy lehetne röviden jellemezni: integrált oktatás kipróbálása a felnőttoktatásban. A kísérletben a 6. általános iskolai osztályt elvégzett felnőttekkel kívánjuk megszereztetni az általános iskolai végzettséget. A tanfolyam összesen 4×120 tanórából, és ehhez kapcsolódó korrepetálásból áll. Az első 120 órában írás, olvasás és ehhez hasonló alapozás folyik. A második 120 óra a művészeti tárgyak (ének, rajz, irodalom), a harmadik 120 óra A változó világ törvényszerűségei címmel integráltan matematikai, fizikai és filozófiai, a negyedik 120 óra Az ember és környezete címmel integráltan kémiai, biológiai, földrajzi és történelmi alapismereteket ad. Ennek az oktatásnak tapasztalatairól még nem tudok beszámolni, mivel a tanfolyam még nem fejeződött be. Ezzel az integrációval az időnyerésen kívül úgy látszik a fogalmakat sokoldalúbban tudjuk bevezetni és ezáltal szilárdabb és használhatóbb tudásszintre tudjuk eljuttatni a tanulókat, mint a hagyományos, egymástól elszigetelt tárgyakkal való oktatásban.

A tanárképzésben – akármilyen lesz is a szakpárosítás a jövőben – központi szerepet játszó szervezeti egységeknek kell maradniuk a tanszékeknek. Viszont a tanszékek között itt is meg lehet valósítani egy „egybehangolt” oktatást, mellyel nagymértékben elő lehetne segíteni tanárjelöltjeink fejében egy egységesebb természettudományos szemlélet kialakulását.

DR. HALÁSZ TIBOR

főiskolai adjunktus

A tanári továbbképzés kérdéseivel, vagy talán inkább a tanároknak az új feladatokra való felkészítésével kívánok foglalkozni. Arra gondolok, hogy egy 1980, vagy '85-ben bevezetésre kerülő tanterv új szempontok szerint oktatandó művelődési anyagát csak akkor fogja a tanári társadalom kedvező visszhanggal fogadni és ennek megfelelően jól tanítani, ha azt előzetesen jól megismeri és megbarátkozik az új szemléletmóddal, amellyel az a anyagot fel kell dolgozni. Ezért nagyon fontosnak tartom,

hogy amint kialakul az új művelődési anyag és annak feldolgozási módja, azonnal kezdődjék el erről a pedagógustársadalom tájékoztatása azzal az igénnyel, hogy a gyakorló pedagógusoknak legyen visszazórási lehetősége a közöltekkel kapcsolatosan. Ezt a célt szolgálhatja majd többek között a *Módszertani Közlemények* megfelelő rovata is. Úgy vélem, hogy az új elképzelések körül így kialakuló vitában sikerül majd a pedagógusok többségét az új tantervi koncepciónak megnyerni.

DR. VEIDNER JÁNOS

főiskolai docens

Két területen kívánok a kérdéshez hozzászólni. Ezek egyike a *koncentráció* kérdése. A koncentráció eddigi pedagógiai munkánkban is – legyen az tantervkészítés, tankönyvírás vagy tanítás – központi kérdés volt. Ennek ellenére mégis azt kell mondanunk, hogy nem tudtuk kielégítően megvalósítani. Legjobban talán a tantervekben sikerült érvényre juttatni. Problémák vannak azonban már a tankönyvekben. A legkomolyabb nehézségek oktatási vonalon jelentkeznek, mégpedig azért, mert az alapkaton oktatók felfelé kevéssé tudnak, a közép- és felsőfokon oktatók pedig sok esetben nem is akarnak az alapfokú oktatásba betekinteni. Fokozottan jelentkeznek ezek a problémák a tárgyak közötti, úgynevezett külső koncentráció tekintetében.

Mindezek arra mutatnak, hogy a koncentráció csak „team” munkával biztosítható. A team feladata, hogy biztosítsa a tantervi, a tankönyvi és oktatási belső koncentráción kívül a tárgyak egymásra épültségét, a tárgyak közötti legszorosabb külső koncentrációt is.

A második terület, amihez csupán egy gondolatot kívánok kifejezésre juttatni, a *maximalizmus* kérdése. A fizika tanításával kapcsolatos igényként merült fel az egyik hozzászólásban az ultraibolya és a kozmikus sugárzás tanításának szükségessége. Igaz, kellene ezt is tanítani, de ha ezt az igényt elfogadjuk, akkor azt kell mondanunk, hogy az infravörös sugárzás is tanítandó, mert erre viszont a honvédelmi képzésben van szüksége a bevonuló fiataloknak. Az átadandó, a tanítandó anyag mennyiségét azonban az ésszerűség határán belül kell tartanunk!

Véleményem szerint az egybehangolt oktatás éppen azt jelenti, hogy az „összetartozó tárgyak” számíthatnak egymásra, de úgy, hogy a másik tárgyhoz csak a szükséges alapot adja meg a „rokon” tárgy, s azt bármelyik természettudományi tárgy felhasználva, a maga igényének megfelelően kiegészítheti, bővítheti. Ez az adott kérdésben azt jelenti, ha a biológia igényli az ultraibolya sugárzás ismeretét, akkor a fizikában tanított anyagot kiegészítheti. Természetes, ezt a feladatot a rokon tárgy tanára csak akkor képes ellátni, ha a tanulóknál a fizikában tanult ismeretekre építhet és a képzése során erre fel is készítették.

Ez utóbbi egyben átvezet az egybehangolt oktatás tanárképzési problémakörébe is.

DR. SIPOS SÁNDORNÉ

főiskolai helyettes igazgató

A tájékoztatás igényével, röviden a következőket kívánom bejelenteni. Az Oktatási Minisztérium és az Akadémia egyetértésével megindult az a munka, amelynek feladata a kísérlet felsőoktatásra vonatkozó igényeinek, követelményeinek felmérése. A minisztérium egy munkabizottságot hívott életre annak vizsgálatára, hogy a tanítóképzésben milyen új tárgyat kell bevezetni annak érdekében, hogy a leendő tanítók alkalmasak legyenek a természetismeret tárgy szakszerű oktatására. A munkabizottság

feladata összeállítani e tárgy tematikáját, kidolgozni tanmenetét és beilleszteni a tanítóképzés rendszerébe. A bizottság rövidesen átnyújtja javaslatát a minisztériumnak s várható, hogy az új általános iskolai tanterv bevezetése előtt a tanítóképzésben is megjelenik az új tartalmú természetismeret tárgy tanítására felkészítő tantárgy.

DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ

gyakorló iskolai igazgató

Ugyanakkor, amikor az integrálódást, mint tendenciát érzékeljük, észre kell vennünk, hogy egy ellentétes tendencia, a tudományok fokozott differenciálódása is jelentkezik. Ebből következően ahhoz, hogy napjainkban egy-egy tudományban felhalmozott ismeretanyagot színvonalasan oktassanak a szaktanárok, alapos szaktudás szükséges. Nehezen képzelhető tehát el, hogy négy tárgyat (fizika, kémia, földrajz, biológia) az integrált oktatás keretében egy pedagógus oktasson.

Az integrált oktatás e problémája a team-rendszerű oktatással, vagyis a négy szaktanárnak az anyag témánkénti-tárgyankénti szukcesszív együttműködésével lenne kiküszöbölhető. Ez azt jelentené, hogy pl. egy 80 órás tananyagegységet alapul véve, az első 16 órában földrajz, ezt követően 24 órában fizika, majd 18 órában kémia, végül 22 órában biológia tárgyat tanítanánk.

Természetesen a tananyag tartalmától függően a tárgyak oktatásának egyéb szukcesszivitásai is elképzelhetők.

Ez az oktatási forma nyilván szervezési problémát rejt magában, hiszen az árányos heti terhelést nem mindig lehetne biztosítani.

A tanárok team-rendszerű együttműködésére akkor is megvan a lehetőség, ha a 4 tárgy oktatása a továbbiakban a jelenlegihez hasonlóan, vagyis szinkronban történik.

Egy másik gondolat, amit a tervezéskor, a tananyag mennyiségének megállapításakor figyelembe kell venni: az időtartam. Az ismeretszerzés folyamatában használt, korszerű eszközök, módszerek alkalmazása időigényes: a kísérletezés, a tanulók aktív bekapcsolása az óra menetébe több időt vesz igénybe, mint a tanári közlésre épülő óravezetés.

DR. VARGA LAJOS

Horváth kolléga említette, hogy szívesen hallott volna ezen a megbeszélésen a 80-as évek „átmeneti” jelzővel illetett tantervéről. Magam is igen örültem volna, ha kissé részletesebben kitérhetünk erre a kérdésre, mert az OPI-ban mindenki e tantervek kimunkálására fordítja minden energiáját. Remélem azonban, hogy akár itt Szegeden, akár másutt, lesz még alkalom arra, hogy a közvetlenül előttünk álló feladatokkal foglalkozzunk. Gyakran halljuk, ha tanterv-változtatásról beszélünk, hogy nálunk ez a kellenél gyakoribb. Szeretném megjegyezni ezzel kapcsolatban, hogy ez a bírálat kissé szubjektív, s nélkülözi a reális alapot. Nézzük csak a jelenlegi általános iskolai tantervünket. Érvényességi ideje 15–18 év. Ezen idő alatt a tananyagcsökkentésen kívül nem változott. Ha a jövőre nézünk, akkor is azt mondhatjuk, hogy az „átmeneti” tanterv alapján is 10–15 évig fogunk tanítani. A távolabbi jövőt tekintve is azt mondhatom, hogy a készitendő tantervek élettartama sem lesz egy évtizednél rövidebb. Mindezekkel csak azt kívántam jelezni, hogy nincs szó arról, miszerint közoktatáspolitikánkban túlságosan gyorsan változtatnánk az iskolai munka alapjául szolgáló dokumentumokat.

DR. KEDVES FERENC

Mindazokban, akik a természettudomány tanításának modernizálása szükségéről hallanak, felebredhet az a gondolat, hogy vajon milyen rosszul állhat a szénánk ezen a területen, ha ennyire sürgős ez a korszerűsítés. Sietve szeretném közölni, hogy erről szó sincsen. Igazolásul csu-

pán az 1970-ben végzett IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – a nevelési-tanítási eredmények értékelésére alakult nemzetközi társaság) nemzetközi felmérésére hivatkozom. E szerint Magyarország a természettudomány oktatása terén a 10 évesek korcsoportjában a 7., a 14 éves korcsoportban pedig az igen előkelőnek számító 2., a 18 éves korcsoportban a 7. helyet érte el. Nem arról van tehát szó, hogy azért kell korszerűsíteniünk, mert nagyon rosszul állunk, hanem azért, hogy oktatásunk a jövőben még jobb, még eredményesebb legyen.



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs, Tanárképző Főiskola

A természettudományos, műszaki-technikai műveltség fejlesztésének korszerű módja, lehetőségei

I.

A tudomány és a technika évszázadunkban tapasztalható hatalmas ütemű változása, fejlődése *sokrétű tudást, felkészültséget követel meg a ma emberétől.*

A tantervi óraszámok kötöttségéből eredő területi és egyéb pedagógiai, pszichológiai, metodikai okok következtében azonban nagyon sok és fontos ismeret tanítására órarendi keretek között nincs lehetőség.

Ezért a sokoldalúan fejlett, teljes értékű emberek nevelése érdekében fontos követelmény, hogy a magas színvonalú iskolai oktatás mellett tudatosan felhasználjuk az osztályon- és iskolán kívüli művelődési, ismeretszerzési és tudatformálási alkalmakat, lehetőségeket is.

A tudományos, technikai fejlődés szinte robbanásszerű fejlődése következtében mindennapi életünkben, tevékenységünkben fokozott szerepe van a természettudományoknak, illetve a technikának.

Ezért a közoktatás és a közművelődés számára egyaránt *jelentős feladat: a természettudományos műveltség szintjének emelése, a műszaki-technikai jártasságok és készségek széles körű kifejlesztése.*

A természettudományos szemléletmód formálására, a műszaki-technikai problémák iránti érdeklődés felkeltésére, illetve fokozására tapasztalataink szerint igen eredményesen használhatjuk fel a versenyeket, vetélkedőket.

Az úttörőmozgalom ebben a tanévben ünnepli megalakulásának 30 éves évfordulóját.

A jubileumi évben különösen fontos, hogy az egyre magasabb műszaki műveltséget és technikai készségeket kívánó társadalmunk igényeinek megfelelően olyan versenyzési alkalmakat biztosítsunk tanulóinknak, amelyek nemcsak az ismeretek felidézésére, hanem azok további kiegészítésére, valamint tényleges technikai tevékenységekre, gyakorlati jártasságok és készségek elsajátítására és azok alkalmazására is ösztönzéseket adnak.

Vagyis, *a műszaki természettudományos vetélkedőkkel, versenyekkel is segítenünk kell tanulóink alkotóképességének kibontakoztatását.*

A jellegükből adódóan azonban a természettudományos, technikai vetélkedők sokkal több gondot, előkészületi munkát igényelnek, mint a más témájú versenyek.

Ezért szükségesnek tartjuk, hogy a tervező tevékenység megkönnyítésére a MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK előző számaiban közöltek kiegészítésére további feladatokat, kérdéscsoportokat is ismertessünk.

Az anyag első részében példát szeretnénk mutatni arra, hogyan lehet csupán egyetlen témából is érdekes játékot, változatos versenyt összeállítani. Illetve, milyen módon tárhatjuk fel és érzékeltethetjük az egyes – az iskolai oktatásban csak érintett – technikai eszközök gyakorlati alkalmazásának sokrétűségét és jelentőségét.

A második részben pedig évszázadunk természettudományos, műszaki-technikai fejlődésének főbb eseményeit tekintjük át, abból a célból, hogy az adatok közlésével segítséget adjunk érdekes és változatos technikatörténeti kérdések összeállításához.

Módszertani javaslatok

1. A műszaki, természettudományos vetélkedők időpontja előtt legalább 3–4 héttel hirdessük meg a versenyt, hogy legyen idő a tanulók felkészülésére.
2. A vetélkedő témáját csak általánosan közöljük. A felkészüléshez felhasználható könyvek, lexikonok stb. listáját azonban részletesen közölhetjük, hiszen nemcsak a szűkebben értelmezett versengés a célunk, hanem az is, hogy a versenyzők keressenek, kutassanak, bújárkodjanak a szakirodalomban.
3. A versenyzőknek előfeladatokat is adhatunk. Például: könyvkiállítás összeállítását a megjelölt témakörből, vagy szakköri készítményekből bemutató megszervezését, esetleg a vetélkedő problémaköréhez igazodó stílusos teremdszítés elkészítését stb.
4. A tartalmilag és esztétikailag jól összehangolt környezet feltétlenül kedvezően hat a tanulók teljesítményére.
5. A kérdések, feladatok helyes megoldásait részegységenként, vagy egy-egy feladatcsoport ellenőrzése után feltétlenül ismertessük a versenyzőkkel, illetve tömören magyarázzuk meg a különböző összefüggéseket.
6. Törekedjünk elevenné, színessé, változatossá tenni a versenyeket. Ezek megvalósítására különösen nagy lehetőségek adódnak a játékvezető számára.
7. Gondosan ügyeljünk arra, hogy sem a játékvezető, sem a zsűritagok ne legyenek rideg, száraz, kíméletlen „vizsgáztatók”, hanem a „jó versenyhangulat” megteremtésével ők is éljenek együtt a versenyzőkkel; szinte maguk is játszanak, versenyezzenek.

Az elektrotechnika fontos eszköze: az elektromágneses jelfogó, a relé.

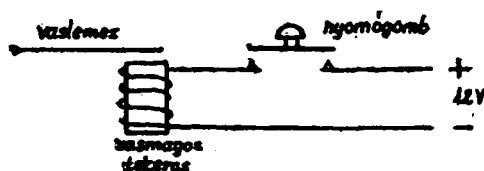
Közlés:

A különböző elektromos meghajtású gépek működtetése komoly szakértelmet és a munkavédelmi előírások gondos megtartását igényli.

Például: súlyos balesetet okozhat, ha áramkimaradás esetén megfeledezzünk a berendezés kikapcsoláról. Ugyanis az újból feszültség alá kerülő gép váratlan megindulása igen kellemetlen következményekkel járhat. Ezért forgócsapos, vagy billenő kapcsolót nem alkalmazhatunk. Helyettük biztonságot nyújt, ha gépeink elektromos energia rendszerét mágneskapcsolón, az úgynevezett jelfogón, vagy relén keresztül csatlakoztatjuk a városi hálózatra.

Jelentőségére való tekintettel foglalkozunk részletesebben az elektromágneses jelfogó, más néven a relé működési elvével, valamint alkalmazási lehetőségeivel.

Bemutatás:

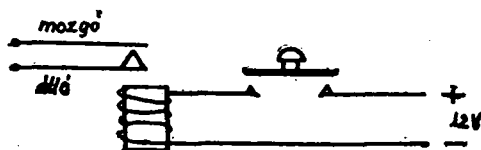


1. sz. ábra

Közlés:

Helyezzünk vasmagos tekercs fölé rugalmas vaslemezt, illetve ónozott acéllemezt, amely nem tartja mágnességét. A tekercs végeire feszültséget kapcsolva a vasmag mágnessé válik és a vaslemez magához rántja. A tekercsre a feszültséget nyomógombbal kapcsoljuk rá.

Bemutatás:



2. sz. ábra

Közlés:

A vaslemez kísérleti összeállításunk mozgó alkatrészének tekintjük, amelyet egy elektromágnes vezérel. Tegyük a mozgó vaslemez alá egy álló érintkezőt. (Például: mérveven lecsavarozva.) A mozgó és álló vaslemez tulajdonképpen egy kapcsoló érintkezői. A nyomógombot lenyomva a mozgó érintkező az álló érintkezőhöz nyomódik.

Ezzel az elrendezéssel egy másik áramkört zárhatunk is. Így távkapcsolóhoz, vagy jelfogóhoz jutottunk. Olyan érintkezőt is lehet a berendezésre rászerezni, amely a tekercs bekapcsolásakor megszakítja a másik áramkört.

1. sz. kérdés

A jelfogó az áram melyik hatásán alapszik?

- | | |
|---------------|-------------------|
| 1. ... hő; | 3. ... mágneses; |
| 2. ... vegyi; | 4. ... egyik sem. |

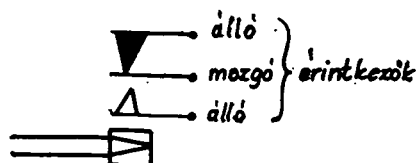
Megoldás:

A helyes válasz a 3. számú alternatíva. Tehát a mágneses hatáson alapul.

Eredmény: 1 pont.

Közlés:

A továbbiakban szükségünk lesz a jelfogó rajzjelére, amelyet a következő ábrán láthatunk.

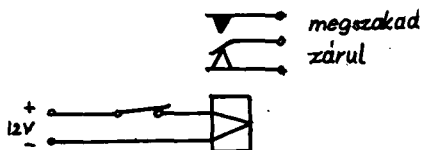


3. sz. ábra

Közlés:

A téglalap, a benne levő ferde vonalakkal a jelfogó tekercsét jelenti. Föléje rajzoljuk a kapcsoló álló, illetve mozgó érintkezőjét, amelyet kontaktusnak nevezünk.

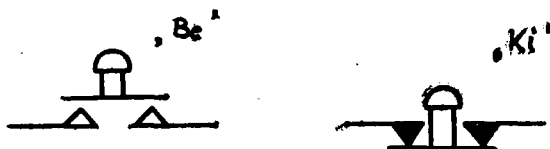
Az elektromágnes több kapcsoló kontaktust is működtethet, ezek között lehetnek olyanok is, amelyeket az elektromágnes kikapcsol, megszakít.



4. sz. ábra

Közlés:

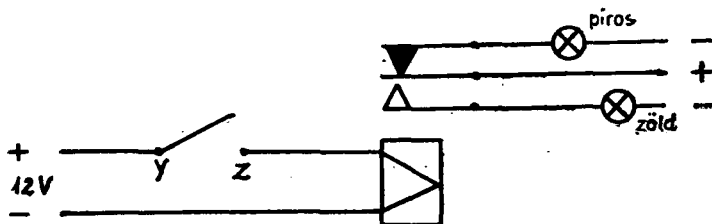
Az elektromágnes áramkörének zárására szolgáló gombot „be” – a nyitására szolgálót pedig „ki” – gombnak nevezzük. Jelölésük:



5. sz. ábra

2. sz. kérdés

Hogyan kell összeállítani az ábra szerinti kapcsolást akkor, ha az egyik áramkörbe piros, a másikba zöld jelzőlámpát iktatunk be?
Ha működik, akkor mutassuk be a versenybizottságnak.

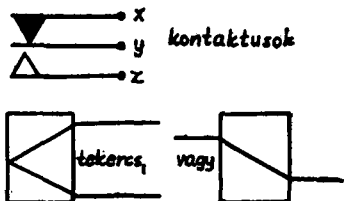


6. sz. ábra

Eredmény: 3 pont.

Közlés:

A jelfogó tekercsét és az általa mozgatott kontaktusokat a következő ábra szerint szimbolizálhatjuk:



7. sz. ábra

A rajz mindig az árammentes állapotot tünteti fel. Ha a tekercsben megfelelő erősségű áram folyik, akkor az „y” kontaktus elmozdul, s hozzá ér a „z” kontaktushoz.

3. sz. kérdés

Figyeljük meg a 7. sz. ábrát. Ha a tekercs árammentes, akkor?

1. „x” és „y” érintkezik;
2. „x” és „z” érintkezik;
3. „y” és „z” érintkezik;
4. „x” és „y” nem érintkezik.

Megoldás:

Helyes az 1. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

4. sz. kérdés

Mi történik akkor, ha a tekercs végeire a gyárilag megadott feszültséget kapcsoljuk?

1. „x” és „y” érintkezik;
2. „x” és „z” érintkezik;
3. „y” és „z” érintkezik;
4. „y” és „x” érintkezik.

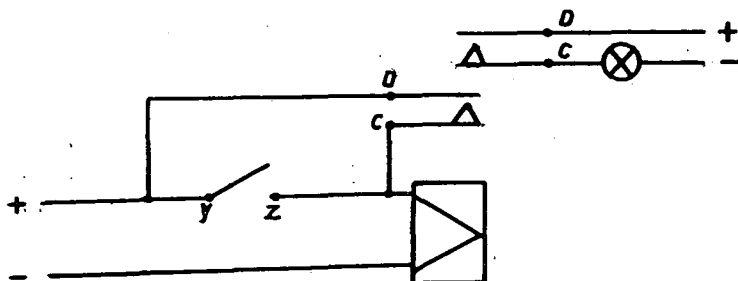
Megoldás:

Helyes a 3. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

5. sz. kérdés

A következő ábrán figyeljük meg az „emlékező”, vagy tároló kapcsolású jelfogót:



8. sz. ábra

Ha az „y” jelzésű kapcsolót lenyomjuk, akkor a jelfogó tekercsén áram folyik át. A relé „megbűz”, a jelzőlámpa pedig kigyullad. A kapcsoló elengedése után a lámpa égvemarad. Miért?

Magyarázzuk meg a jelenséget!

Megoldás:

A nyomógomb két végéhez párhuzamosan van. kapcsolva a mozgó, és az alsó, vagyis az álló érintkező. A jelfogó bekapcsolásakor zárul a második áramkör is. A nyomógomb elengedése után ez az áramkör továbbra is zárva marad. Vagyis a berendezés „emlékezik” arra, hogy a nyomógombot már egyszer lenyomtuk. A tárolt jelzést egy újabb szerelvény a „ki” – gomb alkalmazásával törölhetjük.

Eredmény: 3 pont.

6. sz. kérdés

Hogyan kell elkészíteni az előzőekben ismertétett „emlékező” kapcsolást úgy, hogy a tárolt jelzést törölni is lehessen?

A kész kapcsolást mutassuk be a versenybizottságnak!

Eredmény: 3 pont.

7. sz. kérdés

Hogyan működik az autóbuszok leszállásjelző berendezése?

Megoldás:

Az autóbuszokon a leszállásjelző berendezés lényegében az „emlékező”, tároló kapcsolás elve alapján működik. Ha az utas megnyomja a leszállást jelző gombot, akkor a vezető előtt kigyullad egy lámpa, amely égve marad a gomb elengedése után is. Megálláskor a vezető kinyitja az ajtót. A nyíló ajtó egyúttal betölti a „ki” gomb szerepét is, vagyis automatikusan törli a jelzést, azaz működésbe hozza a szakító nyomógombot. Így újra működésbe hozható a berendezés. A gyakorlatban az utas megnyugtatóására, hogy a jelzés rendben van, az ajtó feletti jelzőlámpát párhuzamosan kötik az autóbuszvezető előtti jelzőlámpával.

Az utastérben leszállás előtt több helyről is lehet jelzést leadni.

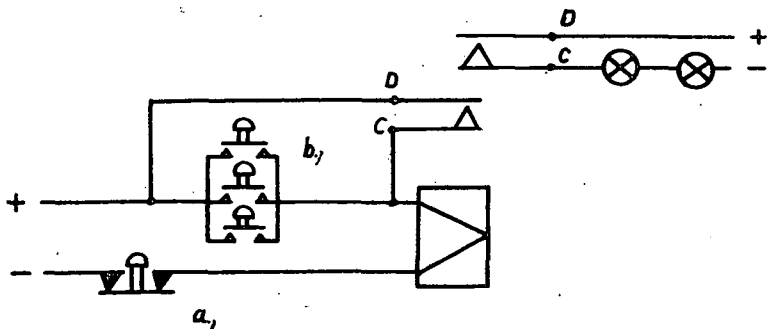
Eredmény: 3 pont.

8. sz. kérdés

Hogyan kapcsoljuk a bárom leszállást jelző, és a kikapcsoló gombot az utastérben levő két jelzőlámpával?

Csak a rajzot mutassuk be a versenybizottságnak.

Megoldás:



9. sz. ábra

Eredmény: 3 pont.

9. sz. kérdés

A vezetőfülkében és az utastérben levő jelzőlámpák párhuzamosan vannak kapcsolva.

- Mi történik akkor, ha a vezetőfülkében levő lámpa kiég?
- Hogyan küszöbölhetők ki az üzemzavar?
- Milyen feszültségű lámpákra van szükség?

Megoldás:

Párhuzamos kapcsolás esetében, amennyiben a vezető előtti jelzőlámpa kiég, az utasok által adott jelzések nem juthatnak el a vezetőfülkébe.

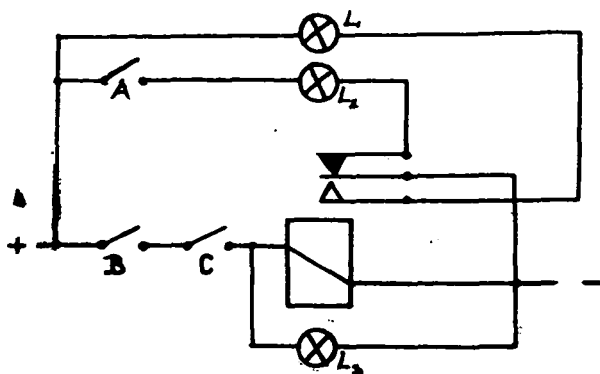
A zavart úgy küszöbölhetjük ki, hogy a két égőt sorosan kapcsoljuk.

Az égők üzemi feszültsége pedig a fele legyen a telep feszültségének.

Eredmény: 3 pont.

Közlés:

Gondosan és alaposan figyeljük meg a következő 10. sz. kapcsolási rajzot. Az ábra mindig az árammentes állapotot tünteti fel. Ha a tekercsen megfelelő erősségű áram folyik, akkor a mozgó érintkező az alsó kontaktuson keresztül zárja az áramkört.



10. sz. ábra

Közlés:

A 10–16. sz. kérdéseket oldjuk meg a 10. sz. ábra elemzése alapján.

10. sz. kérdés

Mi történik akkor, ha „A” kapcsoló zárt, és a „B” és „C” kapcsoló nyitott?

1. L_1 és L_3 ég, L_2 nem ég;
2. L_2 és L_1 nem ég, L_3 nem ég;
3. L_1 és L_2 ég, L_3 ég;
4. L_3 és L_1 nem ég L_2 ég.

Megoldás:

Helyes a 4. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

11. sz. kérdés

Mi a következménye, ha a „B” zárt, az „A” és a „C” nyitott?

1. Mindhárom izzó ég;
2. L_2 és L_3 ég, L_1 nem ég;
3. Csak az L_1 ég;
4. Egyik izzó sem ég.

Megoldás:

Helyes a 4. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

12. sz. kérdés

Mi a következménye annak, ha a „C” zárt, az „A” és a „B” nyitott?

1. L_2 és L_3 ég, L_1 nem ég;
2. Mindhárom izzó ég;
3. Csak az L_1 ég;
4. Egyik sem ég.

Megoldás:

Helyes a 4. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

13. sz. kérdés

Ha az „A” és a „B” kapcsoló zárt, és a „C” kapcsoló nyitott, akkor?

1. L_1 ég, a többi nem;
2. L_3 ég, a többi nem;
3. L_2 ég, a többi nem;
4. Egyik sem ég.

Megoldás:

Helyes a 3. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

14. sz. kérdés

Ha az „A” és a „C” kapcsoló zárt, a „B” pedig nyitott, akkor mi történik?

1. L_2 ég, a többi nem;
2. L_1 ég, a többi nem;
3. L_3 ég, a többi nem;
4. Mindegyik ég.

Megoldás:

Helyes az 1. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

15. sz. kérdés

Mi a következménye annak, ha a „B” és a „C” kapcsoló zárt, az „A” kapcsoló pedig nyitott?

1. L_1 és L_2 ég, L_3 nem ég;
2. L_1 és L_3 ég, L_2 nem ég;
3. L_2 és L_3 ég, L_1 nem ég;
4. Egyik sem ég.

Megoldás:

Helyes a 2. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

16. sz. kérdés

Mi történik akkor, ha mindhárom kapcsolót zárjuk?

1. L_1 és L_2 ég, L_3 nem ég;
2. L_2 és L_3 ég, L_1 nem ég;
3. L_1 és L_3 ég, L_2 nem ég;
4. Mindhárom izzó ég.

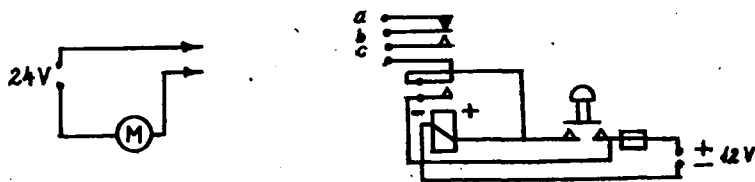
Megoldás:

Helyes a 3. sz. válasz.

Eredmény: 1 pont.

17. sz. kérdés

Figyeljük meg a mellékelt rajzot!



11. sz. ábra

- Hova kapcsoljuk be a körfűrészes motorját?
- Melyik a megfelelő válasz?

1. a–b;
2. b–c;

3. a–c;
4. egyikről sem lehetne a motort működtetni.

Megoldás:

Helyes a 2. sz. válasz. Tehát a motort a „b” és a „c” érintkezőkhöz kell bekötni.

Eredmény: 2 pont.

18. sz. kérdés

TOTO-szelvényen megoldható feladatok.

1, X, 2 jelekkel válaszoljunk a következő kérdésekre:

1. Két egymást metsző kör mit jelez?

1
transzformátor

X
csoportlámpa

2
csillárkapcsoló

2. Egy áramkörben két kapcsoló van. Melyik kapcsolásról van szó?
egysarkú váltó

csillár

3. Milyen foglalatot jelez az E 27?

zsinórmenetes normál

zsinórmenetes törpe

csapos törpe

4. Edison-foglalat hol található?

motorkerékpáron

vasúti kocsiban

lakásban

5. Védőérintkezővel van ellátva:

csillárkapcsoló

dugaszolóaljzat

foglalat

6. Az elektromos fogyasztókon szereplő betűjelzések:

V és A

W és A

V és W

Megoldás:

1, X, 1, 2, X, 2.

Eredmény: helyes válaszonként 1-1 pont.

(Befejező rész a következő számunkban.)



BALLA ÁRPÁD

Kazincbarcika

Feladattípusok a kísérleti történelmi munkafüzetekben

Az OPI Történelem Tanszéke által 1972-ben indított követelményrendszer – munkafüzet – feladatlap kísérletről már többször beszámoltunk. Ezúton azt szeretnénk elemezni, hogy a kísérleti munkafüzetek egyes feladatait az oktatási folyamat mely „hagyományos” fázisaiban használták fel kísérletező kollégáink. A tőlük származó vélemények alapján arra is mód nyílik, hogy a munkafüzetek egyes feladattípusait bemutassuk, illetve utaljunk azokra a kritikai észrevételekre, melyek e kísérleti eszközökkel kapcsolatban az eddigiek során felmerültek.

Ötvenhat kísérletező tanár fejtette ki véleményét a munkafüzetekről a történelem tanszék által szerkesztett tanári kérdőíveken. Mint ezekből kiderül, a kollégák döntő többsége *ellenőrzésre* is felhasználta a munkafüzeteket. A megkérdezett 56 nevelő közül 49-en válaszolták ezt. Leggyakrabban a munkafüzeteket *írásbeli számonkérésnél* alkalmazták, hiszen ez biztosította leginkább a tömeges visszajelzést. A tanulók által megoldott feladatokat általában maguk a tanulók javították. Ez történhetett úgy, hogy egy tanuló, vagy maga a tanár ismertette a helyes megoldást, esetleg a táblára ez már a szünetben felkerült, s így javították saját munkájukat pillanatok alatt a gye-

rekek. A legjobb módszernek azonban bizonyára az írásvetítő által nyújtott információ bizonyult. Írásbeli, tömeges számonkérésre alkalmazhatók például a következő feladattípusok, melyek rövid idő alatt nyújtanak pontos képet az egész osztály ismereteiről:

„Írd be a táblázat megfelelő részébe a felsorolt történelmi fogalmak, tények sorszámát!

1. nemesi címek; 2. a nemesi címek eltörlése; 3. adók a földesuraknak; 4. ajándékok a földesuraknak; 5. herceg; 6. az állam irányítói a király és a nemesek; 7. az állam irányítója a vagyonos polgárság; 8. céhek; 9. belső vámok; 10. belső vámok eltörlése; 11. az egyház földjeinek kiosztása.

FEUDALIZMUS	FRANCIA FORRADALOM

„Miért nem tudta korszerűbbé tenni a magyar nemesség gazdaságát a XIX. század első felében? Írd be az ábrába a felsorolt kifejezéseket!

A birtokos nemesek nem tudnak rátérni
a kapitalista termelésre

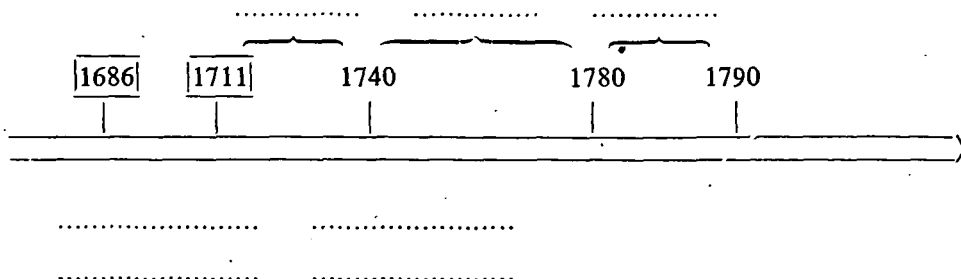
Nem kapnak kölcsönt
a földjükre

ősiség törvénye – nincs tőkéje a befektetésre – pénz leértékelése.”

Természetesen lehetséges a munkafüzeti feladatok *szóbeli* számonkérése is. Itt azonban a differenciálásra nagyon kell ügyelnünk. A 8. osztályos munkafüzet A szocialista társadalom kialakulása a Szovjetunióban című egység 3. feladata például így hangzik: „Indokold meg, miért a munkásosztály a proletárdiktatúra vezető osztálya!” Ezt a feladatot a jobb képességű tanulóknak – akár érdemjegyre történő számonkérés céljára is – nyugodtan adhatjuk már az új anyag feldolgozása során, hiszen erről a kérdéstről már rengeteget hallottak a tanulók a 7. osztályban is. A gyengébb képességű tanulóktól azonban csak akkor kérhetjük számon, ha a problémát az előző órán részletesen kifejtettük.

Öröndöletesen terjed történelemóráinkon az úgynevezett *párbuzamós számonkérés*, amikor több tanuló, esetleg az egész osztály különböző formákban ad számot ismereteiről. Tehát például egy-két tanuló applikál, egy-kettő a táblára rajzol, mások az idővonalnál dolgoznak, többen a helyükön vázlatot, feladattervet készítenek, egy pedig folyamatosan – ha úgy tetszik „hagyományosan” – felel. E változatos számonkérési formához jó ötleteket adnak a munkafüzet különböző – táblánál vagy feladatlapon is alkalmazható – rajzos, számozásos, applikációs, gondolkodtató stb. feladatai.

Tantárgyunkban is igen fontos a belső *koncentráció* biztosítása. Ezt szolgálják többek között a 7. és 8. osztályos tankönyvek ismétlő kérdései. Az oktatási folyamat korszerű értelmezése feltételezi a nem egyes tanórákban, hanem a legalábbis témákban való gondolkodást, előre- és visszalátást. A munkafüzetek szerzői tudatosan törekedtek ilyen jellegű feladatok adására, ugyanakkor kísérletező kollégáink arra hívják fel figyelmünket, hogy a későbbiekben szükséges az ilyen jellegű feladatok számának növelése, még céltudatosabb tervezése. E belső koncentrációt szolgálja az alábbi 7. osztályos feladat:



- a) Írd az idővonal alá az első két karikázott évszámhoz fűződő eseményt!
 b) Írd az idővonal fölé a megfelelő helyre a XVIII. század legjelentősebb Habsburg uralkodóinak nevét!

Az olyan feladatokra példát, melyek eleve feltételezik a belső koncentrációt, a régebbi ismeretek felidézését az I. Internacionálét feldolgozó munkafüzeti egységből választottunk:

„Válaszolj! Miért kell az üzemeket közös tulajdonba venni? (Segít a tk. 42. old. anyagából: Miért gazdagodnak a tőkések című rész.)”

A munkafüzeti feladatok leggyakrabban az *oktatási folyamat fő részében* kerülnek felhasználásra. Kísérletező kartársaink a munkafüzeti feladatok megoldására a következő módszereket alkalmazták:

A FELADATOK MEGOLDATÁSÁNAK MILYEN MÓDSZEREIT ALKALMAZTA A LEGGYAKRABBAN?

csoportos feladatmegoldás	21
közös megbeszélés utáni egyéni megoldás	40
egyéni munka utáni megbeszélés és javítás	40
közös megbeszélés közös megoldás	21
egyéb	10

A maximális válasz 56 lenne, a kollégák többsége azonban két módszert jelölt meg leggyakrabban alkalmazott módszerként. Öröndetes az *egyéni munka* magas aránya. Ez legteljesebben az egyéni munka utáni megbeszélés és javítás alkalmával valósul meg, de feltételezi kisebb-nagyobb mértékben az egyéni teljesítményt mind a közös megbeszélés utáni egyéni megoldás, mind a csoportfoglalkozás.

Az új anyag feldolgozását és egyszeresmind az alkalmazást szolgáló munkafüzeti feladatokat az alábbiak szerint lehetne csoportosítani:

A MUNKAFÜZETEK FELADATTÍPUSAI A TANÁRI ÉRTÉKELÉSEK TÜKRÉBEN

Feladattípus	Csak pozitív	Pozitív és negatív.	Elsősorban negatív
	elemeket tartalmazó válaszok		
Kronológiai feladatok	52	2	0
Topográfiai feladatok	42	8	3
Önálló ítéletet és bizonyítást megkövetelő feladatok	28	18	5
Ok-okozati összefüggést kutató feladatok	40	10	0
Forráselemzésen alapuló feladatok	33	8	3
A tankönyv szövegének feldolgozását kívánó feladatok	45	3	4
A tankönyv egyéb didaktikai apparátusának használatát kívánó feladatok	45	1	1
Statisztikai adatok, diagramok elemzését kívánó feladatok	38	10	1

Mint a táblázatból kitűnik, valamennyi választ külön-külön értékeltünk abból a szempontból, hogy csak pozitív, leginkább negatív, illetve pozitív és negatív elemeket egyaránt tartalmaznak-e az adott feladattípussal kapcsolatban. Megjegyezzük: e feladattípusokra való felosztás kizárólag módszertani célokat szolgál, s így több között egészen nagy átfedés is található!

A legtöbb probléma a táblázat tanúsága szerint az *önálló ítéletet és bizonyítást megkövetelő feladatok* esetében adódott. Ilyenek voltak például:

„Megölni a rabszolgát teljesen ugyanannyit jelent, mint lelőni a kutyát!” – idézik a kortársak a déli rabszolgatartók felfogását. *Miért alakulhatott ki ez a felfogás, és mi a véleményed róla?*

„Az I. világháború mindkét fél részéről igazságtalan, imperialista háború volt. Bizonyítsd be!”

„Az alábbiakban szemelvényt olvashatsz a 2. magyar hadsereg parancsnokának – Jány Gusztáv vezéreztartó – hadparancsából:

„A 2. magyar hadsereg elvesztette becsületét.

Vegye tudomásul mindenki, hogy innen sem betegség, sem sebesülés, sem fagyás miatt el nem engedek senkit. Azon a területen, hol gyülekezésünket elrendelték, ahol az újjászervezést végrehajtottuk, ott marad mindenki, míg meg nem gyógyul vagy el nem pusztul.

A rendet és a vasfegyelmet a legkeményebb kézzel, ha kell, a helyszínen való felconcolással, de helyre kell állítani. Ennél kivétel nincs, legyen az tiszt, vagy rendfokozat nélküli honvéd, aki parancsoknak nem engedelmeskedik, az nem érdemli meg, hogy nyomorult életét tovább tengesse.”

Mi a véleményed Jány Gusztáv hadparancsáról?”

Idézzük néhány kísérletező kolléga megállapítását az önálló ítéletet és bizonyítást megkövetelő feladatokról!

– Változatosak, gondolkodásra kényszerítők, nehézségi fokuk sokfélesége révén lehetőséget adnak a differenciálásra. Mégis igen sok veszélyességgel jártak. Félek a tanulók sematikus válaszaitól, mert kényelmes gondolkodókká válnak.

– A jobb tanulók között is kevés; akinek önálló ítéletei vannak, a gyengébbek megbénultak!

– Mivel tanulóim a jelen tanévben találkoztak először munkafüzettel e tárgyból, s igen gyenge képességűek, eleinte nem tudtak mit kezdeni ezekkel a feladatokkal. Így csak lassan, fokozatosan lehetett ránevelni őket. Körülbelül a 10. munkafüzeti egységnél kezdtek önálló véleményt nyilvánítani elsősorban szóban. Ez a szóbeliség jellemző volt az egész év folyamán, a fejlődés viszont így is megmutatkozott, mert olyan bizonyítókedv szállta meg őket, hogy egy-egy ilyen feladat megbeszélése a bizonyítás során a tanulók legalább 90%-át aktív megnyilatkozásra bírta, s végül a legjobb bizonyítékkal szolgáló tanulók érvelését fogadtuk el, ez került a munkafüzetbe.

– Az önálló ítéletet, bizonyítást igénylő feladatoknál nélkülözhetetlennek tartottam a szóbeliséget. Ilyen feladatokat gyakran beszélünk meg közösen, olykor vitákat csífolva... A tanulók történelemszemléletének alakítása szempontjából tartom nélkülözhetetlennek a szóbeliséget, de nem lényegtelen az aktív történelmi terminológia gyarapodása szempontjából sem. Távolabb tekintve: a szóbeli viták útján sokat tehet az történelem a közéletivé, véleményt alkotóvá, őszinte szókimondóvá nevelés területén is. E céloknak a munkafüzet feladatai megfelelnek.

A tanári vélemények elemzéséből kiderül, hogy e feladattípust:

- sokan a legizgalmasabbnak, ugyanakkor a legproblematisabbnak tartják;
- inkább a szóbeli megoldásokat javasolják, joggal féltik ugyanis a frázisoktól a tanulókat;
- néhányan csak a jó képességű tanulókat tartják képesnek az ilyen feladatok megoldására.

E talán jogos kételyek ellenére az ilyen típusú feladatok elterjedését a történelemtanítás cél- és feladatrendszerének megvalósításához elengedhetetlenül szükségesnek tartjuk. Az új tanterv konkrétan is utal a különböző gondolkodási műveletek, közöttük az ítéletalkotás és következtetés, valamint a bizonyítás és cáfolás képességének fejlesztésére, ennek kiemelkedő jelentőségére.

Hasonló problémák merültek fel – bár korántsem olyan élességgel, mint az előbbi feladattípus esetében – az ok-okozati összefüggést kutató feladatoknál. A fenti táblázat adatai szerint 40 tanári válasz csak pozitív, 10 pozitív és negatív elemeket egyaránt tartalmaz, ellenben egyetlen olyan véleménnyel sem találkoztunk, amelyik elsősorban negatív elemeket tartalmazott volna. Lássunk egy-két példát e feladatok közül!

„Nyilakkal jelöld meg az összefüggéseket!”

JOBB
GÉPEK

TÖBB
ÁRU

KEVESEBB
MUNKÁS
SZÜKSÉGES

MUNKA-
NÉLKÜLISÉG

NAGYOBB
KIZSÁKMÁNYOLÁS
pl.: kevesebb munkabér

A MUNKÁSOKNAK
KEVÉS A PÉNZÜK

ELADHATATLAN
ÁRUMENNYISÉG

TÜLTERMELESI
VÁLSÁG

„Nézd meg a tk. 83. oldalának térképvázlatát!

a) Milyen burzsoá seregek támadtak a fiatal magyar proletárállamra?

b) Mi az oka annak, hogy a franciák ösztönzésére éppen a szomszédos országok burzsoáziája indította el a csapatait a Magyar Tanácsköztársaság eltírására?”

Jól foglalja össze e feladattípussal kapcsolatban kialakult véleményeket az egyik kísérletező kolléga:

– Elsősorban az új anyag feldolgozása közben megálltunk, „leálltunk”, hogy gondolkodva, ok-okozati összefüggést keresve, majd találva, önállóan jussanak a tanulók egy újabb helytálló megállapításra. Ezzel a módszerrel a tanárközpontúság helyébe a tanulóközpontúság került. Munkáltatással jutnak így tanulóink élményhez, a történelmi gondolkodás képességét is fejlesztve.

Ugyanakkor vitatkoznunk kell azzal a kartással, aki a következőket válaszolta:

– Ezek a feladatok – úgy érzem – a legnagyobb szerepet kapták a hároméves munkafüzeti kísérlet során – *az érzelmi nevelés rovására.*

Az tény, hogy a gondolkodtató feladatoknak kiemelt fontosságuk miatt tág teret biztosítottunk a munkafüzetekben, de semmiképpen nem az érzelmi nevelés rovására! Vajon az imént idézett Tanácsköztársasággal kapcsolatos feladat megoldása során nem erősödik-e a tanulók gyűlölete általában a burzsoáziával és különösen a szomszédos országok volt burzsoáziájával szemben? Vajon csak a tanári prelegálás-e az egyetlen útja az érzelmi nevelésnek? Mindenesetre ezzel kapcsolatban is hangsúlyoznunk kell a különböző metodikai eljárások osztályközösségtől, pedagógustól és a tananyag jellegétől való függését.

Igen nagy gonddal válogattuk a munkafüzetek *forrásanyagát*. Meggyőződésünk ugyanis, hogy a források rendkívül jelentős szerepet tölthetnek be történelemtanítá-

sunkban. Segítenek ezek hozzászoktatni a tanulókat az önálló munkához, az önképzéshez, a tudományos irodalommal való foglalkozáshoz, felkelti bennük a megismerő aktivitást. Az sem lényegtelen szempont, hogy például a marxizmus-leninizmus klaszszikusaival való foglalkozáson keresztül közelebb kerülnek a tanulók e nagy történelmi személyiségekhez, s ez nagy hatással lehet a tanulók egész személyiségének fejlődésére. Ugyanakkor nagyon vigyáznunk kellett a forrásszövegek nehézségi fokára, hosszúságára, egyezőval arra, hogy az életkori sajátosságoknak megfeleljenek. A gyakorlati felhasználás során ajánlatos a tanári elemzéstől fokozatosan eljutni az önálló tanulói elemeztetésekhez.

E nagy gondosság ellenére egyet kell értenünk azokkal a kritikai észrevételekkel, melyek éppen a szövegek hosszúságára és közérthetőségére vonatkoznak.

A forrásszemelvények három típusával találkozunk a munkafüzetekben. Az első és leggyakoribb az *elsődleges* forrás. Ilyenek például a 6. osztályos munkafüzetben I. István, I. László törvényei, de ilyenek tekinthetők Marx, Engels és Lenin művei is. Az I. világháború előzményei és kezdete című anyagegységben található a következő feladat:

„Lenin írja egyik cikkében:

»Bizonyos munkásrétegek átpártoltak az imperialista burzsoáziához!... Teljesen távol állnak a proletariátustól, mint osztálytól, akik a burzsoázia szolgálai, ügynökei, akik a burzsoa befolyás közvetítői... Az imperialista burzsoázia a munkásmozgalomban tevékenykedő legjobb ügynökei segítségével leigazza a munkásokat... A monopólium a gyarmatoktól extraprofitot, azaz a normális, az egész világon szokásos tőkés haszon felüli többletprofitot biztosít... Az imperialista nagyhatalom burzsoáziája gazdaságilag meg tudja vásárolni saját munkásainak vékony felső rétegét, olyanformán, hogy évente néhány százmillió frankot fordít erre a célra, hiszen extraprofitja valószínűleg közel jár az egymilliárdhoz.«

a) Mi a szerepe a munkásarisztokráciának?

b) Milyen jövedelméből fizeti aránylag jól a tőkés a munkásarisztokratákat?”

A második típus az egy-egy történelmi kort elemzően bemutató *tudományos vagy tudományos jellegű* munkákból vett szemelvény. Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc kapcsán például többször idéztünk Gratza György: A szabadságharc csatái című könyvéből, mellyel célunk mindenekelőtt a szabadságharc *érzelmi* elmélyítése volt. A következőkben Gratza György: A szabadságharc csatái című könyvéből idézünk:

„Bem e szavak kíséretében mutatkozott be tisztikarának:

– Uraim, föltétlenül engedelmességet kívánok Önöktől. Aki nem engedelmeskedik, azt főbelövetem. Én tudok jutalmazni, de tudok büntetni is. Elmehetnek.

Abból az erdélyi hadból, melyről az egykori tudósítások semmi jót nem tudnak mondani, Bem szinte hónapok alatt a forradalom legütőképesebb seregét kovácsolta össze, amely kisöpörte Erdélyből a császári csapatokat. Hadseregében vaskorlátot honosított meg, s a legcsekélyebb fegyelmetlenséget is a legszigorúbban – súlyos esetekben halállal – torolta meg. De ugyanakkor jutalmazni is tudott. Katonáihoz mindenkor kérlelhetetlenül szigorú, de tántoríthatatlanul igazságos volt.

Csatában gyors és körültekintő volt, a helyzetet gyorsan felismerte és villámgyorsan határozott.

A szászvárosi ütközet után a tábornoki orvos lemetszette golyóroncsolta középső ujját. »Egy haszontalan ujjammal kevesebb« – ennyi észrevétele volt a dologhoz.”

a) A szöveg alapján sorold fel Bem jellemvonásait!

b) Milyen összefüggést látsz e tulajdonságok és az erdélyi katonai sikerek között?

A harmadik típus – melyek aránya a kollégák megállapítása szerint meglehetősen csekély – a szépirodalmi szöveg:

„A magyar társadalmon belül már volt egy olyan csoport is, amely egyre türelmetlenebbül figyelte a halogató nemesi politizálást – olvashatod tankönyvedben.

a) A következőkben Petőfi Sándor két verséből idézünk. Írd le a megfelelő helyre, a Fiatal Magyarország képviselői milyen úton akartak gyökeres változásokat elérni!

Véres napokról álmodom,
Mik a világot romba döntik.
S az ó világnak romjain
Az új világot megteremtik.

(Véres napokról álmodom...)

Nemzeteknek keze van bilincsbe...
De mit tűr a szolgásnak népe?
Miért nem kél fel, hogy láncát letépje?
Arra vár, hogy isten kegyelméből,
Azt a rozsdá rágja le kezéről?

(Dalaim)”

Néhány kísérletező tanár véleménye a forrásszemelvények feldolgozását igénylő feladatokról:

- A szemelvények hatására elolvasták a gyerekek a művek egy részét.
- A legjobban válogatott és legjobban hasznosítható feladatoknak tartom őket.
- Sok és némely esetben nagyon nehéz... Hosszúak, szárazak, kevés az, amelyik: érzelmi hatást vált ki, ugyanakkor sok időt elvisz.
- Igen helyesnek tartom, sőt a példákat maradéktalanul helyesnek, szükségesnek ítélem. A forrásszemelvények eredeti formájában történő megismertetése, elemzése a történelemtanítás fontos feladata, helyesebben eszköze.
- A forrásszemelvények már magukban nevelőerőként hatnak. (Pl. Mein Kampf ellenérzést vált ki.)

A többi feladattípus táblázatunk tanúsága szerint alapjában pozitív értékelést kapott.

(Folytatás a következő számunkban.)



A Kincskereső országos értekezlete

1976. augusztus 6.

Az 1975–76-os tanévben *Örizzük a lángot* elnevezéssel különböző úttörő feladatok ellátására mozgalmat indított az úttörőszövetség országos elnöksége.

A mozgalom, amely egybefonódott a szövetség 30. születésnapjára való felkészüléssel, sikeres volt a Kincskereső számára is.

A *Kincskereső* különböző rovataival – lényegében egész tartalmával – megfelelően támogatja e kezdeményezést, ugyanakkor e mozgalom eredményesen karolta fel a folyóirat terjesztését.

A megyék művelődési osztályai, megyei úttörőelnökségek, úttörőcsapatok dolgoztak a *Kincskereső* előfizetői táborának növelésén.

1975. évben 82 ezer példányban jelent meg a *Kincskereső*.

1976. első félévében – a papírgondok és a reális igények miatt – beszabályoztuk a megjelenését, 75 000 példányra.

A folyóirat példányszáma ezen a szinten stabilizálódott 1975 II. félévében és 1976-ban. A *Kincskereső* megtalálta helyét a 10–14 évesek körében. Eddigi munkája, példányszáma bizonyítja, hogy létrehozása valóban hézagpótló volt.

Az előfizetés növekedése, mely elsődleges célja volt elmúlt évi terjesztési munkánkknak – kielégítő eredményt hozott –, mert az előfizetői állomány 10⁰/o-ról 17⁰/o-ra, vagyis 8000-ről 13 ezerre emelkedett. A lap tulajdonosa, az Úttörő Szövetség Országos Elnöksége 1976. május 19-én értékelt a *Kincskereső* 1975. évi munkáját és elfogadta az új tanévben megjelenő lapszámok szerkesztőségi célkitűzéseit.

Az országos úttörőelnökség az 1976/77. úttörőévre *Együtt-egymásért* jelszóval indított mozgalmat különböző úttörőfeladatok megoldására. E mozgalomnak – amely évenként más-más jelszóval indul – mindig központi feladatát képezi a *Kulturális seregszemle*. E szemle keretében indul egy kulturális úttörőközösségi játék *A művészet vándorútjain* címmel.

A játék célja, hogy minél több gyermeknek alkalma legyen élményszerű találkozásra az embert formáló művészetekkel, s a közös esztétikai tevékenység, közös élmény járuljon hozzá a kollektíva szocialista, humanista kapcsolatrendszerének erősödéséhez.

A játék feladatrendszere a következő:

A kollektívák (őrsök, szakkörök, napközis csoportok, klubok) 50 feladatból tizet saját érdeklődésük és tehetségeik alapján kiválasztá-

nak, és azokat teljesítik. A feladat végrehajtását az úttörőcsapat dokumentálja (napló, album, fotó stb.). A 10 feladat teljesítése alapján a járási-városi úttörőelnökségek a mozgalomban való eredményes közreműködésért központilag készített emléket és a *Művészet barátja* című emléklapot adományoz az őrsök, illetve úttörőkollektívák számára.

Ezt az emléklapot a Csongrád megyei Lapkiadó Vállalat készítette el 20 ezer példányban, amelyen elhelyezzük saját jelmondatunkat és emblémánkat: *A művészet vándorútján útitársad a Kincskereső*. Úgy gondoljuk ez is segíti majd a folyóirat további népszerűsítését, a gyerekek, pedagógusok figyelmét a *Kincskereső* irányítja.

Az úttörők számára megjelölt 50 feladathoz a *Kincskereső* valóban útítárs lesz.

A lap tartalmában a játék céljához kapcsolódó számos írás jelenik majd meg, ami megkönnyíti a gyerekek választását. Erre a tényre fel kell majd hívni a pedagógusok és a gyerekek figyelmét. Közvetlen utalás is van az 50 pont között a *Kincskeresőre*. Pl. egyik ilyen feladat:

– *Lépjetek levelezésbe a Kincskeresővel, riportban tudósítsátok a vándorút legizgalmasabb kalandjairól;*

– *vagy: Készítetek illusztrációkat a Kincskereső egy általatok választott számához, vagy megjelent művéhez, küldjétek el a szerkesztőségnek, tervezzetek címlapot.*

Néhány részletet hadd idézzek a szerkesztőségi programból is:

A *Kincskereső* elsődleges céljaként annak idején azt jelöltük meg, hogy szocialista eszmiségű, etikai töltésű, esztétikailag magasrendű szépirodalmi műveket adjunk közre, segítsünk a művészi, szépre fogékony, igényes olvasókká formálni a tizenéveseket. Feladatunknak tekintettük, hogy az ifjúsághoz szóló irodalom legjavát adva, a magunk sajátos eszközeivel elősegítsük az úttörőmozgalom céljainak elérését is.

Úgy érezzük, hogy fenti célkitűzéseinket – s magát a lapnak korábban, az induláskor elfogadott koncepcióját – alapjában eredményesen valósítottuk meg az 1975–76-os úttörőévben.

Továbbra is törekvünk, hogy még közelebb kerüljünk korosztályukhoz. Különösen fontosnak érezzük, hogy az elemző írások, riportok, interjúk, könyvismertetések hangütése megfelelő legyen; mert csak az olvasmányos, színesen indított, „blickfangos” esszéket olvassák szívesen a

tizenévesek. Adósnak érezzük magunkat a „miért szép?” kérdésre felelő, a gyermekeknek élményt, mint az Magyar Szakos tanárnak mintát adó vers- és egyéb elemzések dolgában. Igyekszünk ezt az 1976–77-es úttörőévben törleszteni.

A *Művészet vándorútjain* kulturális mozgalomhoz, mint az *Együtt-egymásért* mozgalom szerves részéhez szeretnénk jó kalauzt adni a Kincskereső minden egyes számában.

Az eddig tapasztaltakból azt a következtetést vontuk le: nem feltétlenül szükséges, hogy a Kincskeresőben közölt elbeszélés hőse mindig maga a gyermek legyen. Olvasóink szívesen fogadják a felnőttekről szóló, erkölcsi példát, konfliktushelyzetet feldolgozó történeteket. A horizont ilyen tágitását tervezzük 1976–77-re. Törekszünk a mai diákleletet tüköröz elbeszélések, jelenetek inspirálására; egyben az ilyen írások színvonalának javítására, fejlesztésére. A gyerekek igényének megfelelően minél több és színvonalasabb humoros írás közlésére.

A versközlés tematikáját úgy kívánjuk tágitani, hogy a játékos-humoros versek mellett több helyet kapjon a szeretet, a szerelem, a barátság, a természet, a táj poézise.

A prózai rovat is rendszeresen közöl majd alkotásokat a testvér-irodalmakról. Fontosnak érezzük ezt a kitekintést a szocialista országok irodalmára, szeretnénk jó kapcsolatot teremteni

az ottani partnerfolyóiratokkal, lefordítani belőlük a legjobb írások.

A forradalmi ifjúsági napok, a májusi munkásünnep, a pedagógusnap, az anyatisztelet, a természetvédelem témakörében is közlünk irodalmi alkotásokat.

A Testvérműzák rovatban folytatjuk a külföldi művészeti ágak s kapcsolataik bemutatását. Figyelembe vesszük, hogy ezzel iránytűt is adhatunk A művészetek vándorútjain mozgalom résztvevőinek.

A Szerkesztő asztala rovatunkban írunk majd a zánkai Kincskereső-táborról; itt hirdetjük meg a gyerekek aktivizálására szánt pályázatainkat, illetve azok eredményét. *Szerkesszünk együtt* címmel az Együtt-egymásért gondolkörben kérjük a gyerekek segítségét a szerkesztéshez: a könyvtárban búvárkodva vagy olvasmányaikra visszaemlékezve küldjenek be verset, jelenetet, novellát, dalt Kincskeresőbeli közlésre.

Ugyancsak pályázatban kérünk javaslatokat az 1977. november 7-i közlésekre.

A legjobb javasolt művek megjelennek, a nyertesek jutalmat kapnak majd.

Elhatároztuk, hogy a decemberi, illetve júniusi három éves számokban a gyermeklevelek legérdekesebbjeiből idézzük, s a beküldött versek legjavából is közlünk.



Simai Mibály:

AZ ÉGRE-PINGÁLT KISCSEKŐ

Hajdanvolt gyerekélményeiből sokat őriz magában az ember. Sokat el is felejt belőlük később. Simai gyerekkönyvetében egymás után sorjáznak és megkapó költői kidolgozásban bontakozik ki a gyermekkor színes, gazdag, gyönyörű világa. A kötetet Réber László humoros, színes rajzai díszítik.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Vera Ferra-Mikura:

BARÁTNŐM, ROZINA – TIZENKETTŐ: NEM EGY TUCAT!

A kötet két kisregényt tartalmaz.

Az első történet egy kiskutya körül szövődik, Rozina egy képzeletbeli kiskutyát vezet porázon, egyszer a kiskutya valósággá válik. Eközben azonban nagyon sok vidám kalandon esnek át.

A másik kisregény is sok érdekességet tartogat az olvasó számára.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Heinrich Mann:

AZ ALATTVALÓ

Regényében megteremt egy sajátos figurát, ez az alattvaló. Felfelé hajbókoló, lefelé tipró, porosz hagyományokkal átitatott burzsoá dr. Diederich Hessling papírgyáros, akinek undorító mivoltát csak úgy tudja az olvasó elviselni, hogy – az író jóvoltából – sokat nevet rajta.

(Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.)

Greguss Ferenc:

ELEVEN TALÁLMÁNYOK

Az állatvilág seregnyi „találmányáról” lebenteli fel a fátylat – a szerző –, az elmúlt évek kutatásai nyomán. A sok érdekes probléma közül néhány: Mi hajtja előre a kigyót? – Mit lát az éjjeli lepke? – Hogyan járnak a négylábú állatok? – Hol van a halaknak füle? – stb. Mérnökök és biológusok egyre behatóbban tanulmányozzák ezeket az évmilliók óta kitűnően működő szerkezeteket, mivel nagyon sokat tanulhat az ember a természetből.

A könyvet több mint kétszáz fénykép és rajz egészíti ki.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

A pályaválasztás segítésének lehetőségei a nyelvtanórákon és a nyelvi szakkörökben

A korszerű iskola sokféle feladatai között találjuk a pályaválasztási előkészítő tevékenységet. Pedagógiai munkánkban olyan fontos területéről van szó, amely egyrészt társadalmi igényt elégít ki, másrészt az ember egyéni életének, jövőjének egyik alapvető meghatározója. Fontosságát párt- és kormányhatározatok fogalmazzák meg: 1929/1971-es kormányhatározat, illetve ennek 104/1972-es végrehajtási utasítása stb.

Pedagógusaink a pályapedagógiai munkájukhoz egyre több segítséget kapnak különböző módszertani segédanyagokból. Ezek egyértelműen megfogalmazzák, hogy a pályaválasztási döntés előkészítését és a tanácsadást az iskolában végbemenő személyiségformálás egész folyamatában kell megvalósítani. A személyiség formálásához az általános iskola felső tagozatán minden szaktanár hozzájárul, s ez egyúttal azt is jelenti, hogy a tanulók pályairányítását, pályaválasztását is segíti.

A tanárképző főiskolákon végző hallgatók komplex államvizsga tételei között is megtaláljuk a pályaválasztás szaktárgyi feladataival foglalkozót: Szaktárgyainak oktatása során hogyan végzi majd a 10–14 éves tanulók pályairányítását, hogyan segíti pályaválasztásukat? Részletesen ismertesse e vonatkozásban a szaktárgyaiban meglevő lehetőségeket és az alkalmazható módszereket!

Az Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet (továbbiakban OPTI): A pályaválasztás előkészítésének módszerei az általános iskolában és a gimnáziumban II. [1] című kiadványában tantárgyanként ad segítséget a szaktanárok munkájához. A Magyar nyelv című füzetecske túlsúlyban az irodalomórák adta lehetőségekről szól. A nyelvtanórákhoz néhány, szükséztű tanácsot ad (14. old.).

A gyakorlat tapasztalatait foglalja össze Babics Gyuláné: A pályaválasztási előkészítő tevékenység a magyar nyelv és irodalom tanításában [2] című dolgozata.

A továbbiakban a nyelvtanórák adta lehetőségekről kívánunk beszélni:

A nyelvtanóráknak speciális feladatai, céljai vannak az anyanyelvi nevelésben. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy nem közvetlenül járul hozzá a pályapedagógiai munkához, de az órák egyes mozzanataiban mégis ráirányíthatjuk a tanulók figyelmét egy-egy foglalkozásra, szakmára.

A nyelvi jelenségeket, a nyelv törvényszerűségeit *nyelvi tényanyaggal, indukciós szövegekkel szemléltetjük*. A tankönyvek nyelvi, indukciós anyaga között is találunk olyanokat, amelyek egy-egy foglalkozás, szakma megismeréséhez adnak információkat a tanulók számára. Pl. Ötödik osztályban a „j” hang kétféle jelölése (26. old.), hatodikban a mondatok és mondatrészek (5. old.). Ha a pályaválasztást ilyen módon is segíteni akarjuk van lehetőségünk arra, hogy olyan példaszövegeket vigyünk a tanulók elé egyéb forrásból, beszédhelyzetből, magnószalagról, amelyek segítik pályapedagógiai munkánkat.

Szemere Gyula: Helyesírási segédkönyve, [3] Szabó Kálmán: Helyesírási szöveggyűjteménye [4] is több olyan gyakorló, ellenőrző tollbamondás szöveget tartalmaz,

amelyek egy-egy munkahely életét (pl. Vasgyárban, Julika családja a szövetkezetben stb.), egy-egy szakmát, foglalkozást (pl. A vasesztergályos, Az orvos stb.), üzemlátogatás élményét (pl. A gyárban), vagy magát a pályaválasztás fontosságát (A pályaválasztásról) fogalmazzák meg. [5] Ezeknek a szemelvényeknek a belemagyarázás nélküli, tartalmi elemzései bővíthetik tanulóink pályaismeretét.

A nyelvtanórákon gyakran végzünk *szógyűjtést*. Sokféle területre terjesztjük ki gyűjtőmunkánkat, de mindenféle szógyűjtést határozott céllal végeztetünk tanulóinkkal. Az alsó tagozatos tanulmányaik, valamint ötödik osztályban a szó alakjáról és jelentéséről tanult ismeretek segítik gyűjtőmunkánkat. Tankönyveink gyakorlatai, feladatai között is sok olyan van, amelyek szógyűjtésre szólítják fel a tanulókat és szakmák, foglalkozások nevét kell összegyűjteni, s a neveken valamilyen grammatikai feladatot elvégezni. Nézzünk néhány feladatot:

Összetett foglalkozásnevek szótagolása: rendőr, vasutas stb. 5. oszt. 66/3.

Családnévként szereplő foglalkozásnevek gyűjtése: Kovács, Bognár, Szabó, Ács stb. 6. oszt. 15/5.

Mi a foglalkozása annak, aki a következőt kérdezi? Miért nem készült? ... 7. oszt. 18/3.

Folyamatos melléknévi igenevek gyűjtése, amelyeknek melléknévi és főnévi jelentése is lehet: fonó, író, sportoló, szabó stb. 6. oszt. 35/6., 36/1.

A hangutánzó és hangulatfestő szavak tanításakor nyelvünk zeneiségére, ritmusára is felhívjuk a tanulók figyelmét. Gyűjtenek is ilyen szavakat, s tankönyvük gyakorlatai között is találunk efféleket. 57/2., 58/1. Különbféle műhelyekben hallott hangok, s azok hangforrását gyűjthetik így össze. A gépek, szerszámok neve és hangja nyelvi funkcióján túl pályaismeretüket is gazdagítja.

A szóképzés tanításakor szóképzés útján keletkezett foglalkozásneveket gyűjthetünk: vad – vadász, kert – kertész stb. A betűrend tanításakor különös gondot fordítunk a gyakorlati életben történő felhasználásának kihangsúlyozására. Meg is oldunk sokféle gyakorlatot: Miféle szerszámokkal dolgozik az asztalos? 5. oszt. 14/4. b). Babics Gyuláné a szótárhasználatot, brigádnévsorok, foglalkozások, szakmák neveinek betűrendbe szedését és az Értelmező Szótár segítségével való értelmeztetését végeztette el tanítványaival. [6]

Azonos betűvel kezdődő szakmák nevének betűrendbe szedésével nehezebbé tehetjük a feladatot. Ilyen szakmákat találhatunk a 186 szakma című kiadványban: [7] pl. üvegcsiszoló, üvegező, üvegfestő, üvegfúvó, üvegműves stb.

A hangrend és a magánhangzók illeszkedésének tanításakor is gyűjthetnek a tanulók olyan foglalkozásneveket, amelyek különféle hangrendűek. A toldalékok hozzáfűzésével az illeszkedés törvényeit is megfigyelhetik.

Pé.: ács – mérnök – kárpitos stb.; ácsot – mérnököt – kárpitosnál stb.

Megismertetjük tanulóinkat egyes foglalkozások, szakmák sajátos szakszókincsével is. A szakszókincs tartalmazza azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek segítségével fejezi ki a szakma speciális munkafolyamatait, fogalmain stb. A szógyűjtés során a tanulók tapasztalhatják, hogy a szakszókincs nem különül el mereven a köznyelv szókincsétől. Ha tanulóink tanulmányozzák egyes szakmák szakszókincsét ez eleve segíti őket megismerésükben is.

A pályapedagógiai munkát segíti a pályaválasztást előkészítő *szövegek, mondatok elemzése*, [8] amelyeket a magyartanár tudatosan állít össze valamely nyelvi kérdés begyakorlására. A tankönyvek gyakorlati anyagában a mondatrészek, szófajok tanításával kapcsolatosan találhatunk pályaismeretet segítőket. Pl. 5. osztályban az állítvány tanításakor 9/3. a tárgyánál 11/2. a tö- és bővített mondatok gyakorlásánál

10/2., 10/4. az igéknél a 44/1., 98/6. A 7. osztályban mondatrészek szerinti elemzést végzünk a 79/4. gyakorlatban, a baromfityenyésztésről szóló szövegen.

A mondatalkotási, mondatszerkesztési írásbeli és szóbeli gyakorlatok a nyelvi formálóképesség fejlesztését, a helyes nyelvhasználat tanítását teszik lehetővé. Anyanyelvi óráinkon rövidebb terjedelmű szóbeli gyakorlatok végzésére van lehetőség. Ilyenkor a gyakorlatok témája lehet valamilyen foglalkozás, szakma ismertetése is. Így is rá tudjuk irányítani a figyelmet egy-egy pályára, foglalkozásra, de egyúttal arról is szerzünk információkat, hogy mit ismernek, s milyen mélységben a tanulók az egyes szakmákból? Tapasztalatainkról az egész osztály pályaválasztását koordináló osztályfőnököknek számolunk be. Ilyenkor beszélgethetünk azokról a pályákról, foglalkozásokról, amelyek különösen alapos felkészültséget kívánnak tantárgyunkból. Pl. pedagógus, könyvtáros, újságíró, gyors- és gépíró stb.

Az anyanyelvi nevelés és a pályaválasztás szempontjából is nagy jelentőségűek a szólások és közmondások. Babicsné tanítványaival O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások című kötetéből 47 mesterségről sok-sok közmondást gyűjtött össze. Így az anyanyelvi nevelés jól kapcsolódott a szakmák iránti érdeklődés felkeltésére való törekvéssel. A pályaválasztást segítő szólások csoportmunkával történő értelmezése, a csoportok munkájának összehasonlítása még eredményesebb pályaismertetést tehet lehetővé. Így minden tanuló elmondhatja saját tapasztalatát, s egyúttal ezt ki is egészítheti másoktól szerzett ismeretekkel egy-egy foglalkozásról, szakmáról.

Anyanyelvi óráinkon szóbeli és írásbeli *nyelvtani fogalmazásokat* készíttetünk tanulóinkkal. Ezeknek fő célja a tanult nyelvi, nyelvtani alakatatok funkcionális használata beszédünkben és írásunkban. Olyan témákról fogalmaztatunk tehát, amelyekben van lehetőség a tanult grammatikai jelenség tudatos, de erőltetés nélküli használatára. Szükség esetén támszavakat is adhatunk a fogalmazások elkészítéséhez. Témájukban ezek a fogalmazások is kapcsolódhatnak a pályaválasztáshoz. A tankönyvek is tartalmaznak ilyeneket: 5. osztályban 12/1. Így készül a kenyér című fogalmazvány elkészítése egy hiányos szöveg tárggyal való kiegészítését jelenti, de többféle szakma, illetve szakmában dolgozó ember munkáját foglalja össze. Az 5. osztályos munkafüzet 137. oldalán Majd, ha húsz éves leszek címmel az elképzelt jövőjükről írhatnak a tanulók.

A mondatfajták tanításakor is lehetőség van ilyen fogalmazás készítésére. Adhatunk olyan jelzős szerkezeteket, amelyek egy-egy pályához, valamely munkafolyamathoz kapcsolódnak, s ennek alapján írják meg a fogalmazást.

Az 1978-ban bevezetésre kerülő új tantervünk tervezete a nyolcadik osztályos nyelvtani anyagban, a szóbeli és írásbeli szövegszerkesztésre javasolt témák között említ pályaválasztással kapcsolatosat: „Pályák vonzásában” (Néhány foglalkozási ág bemutatása szakszövegek olvasásával vagy pedig szerepjátékkal.) A tanórán kívüli anyanyelvi nevelés részeként elsősorban a *nyelvi szakkörökben* van lehetőségünk a pályapedagógiai munka segítésére.

A falusi iskolákban a paraszti élet, a hagyományos paraszti gazdálkodás, vagy különféle népi kismesterség (pl. fésűs, gyékényszövő, mézeskalácsos, csipkeverő stb.) szakszókincsének összegyűjtését, egyes munkafolyamatok leírását végezhetjük el. A paraszti gazdálkodás szókincsét, munkafolyamatait összehasonlíthatjuk a korszerű nagyüzemi gazdálkodás szakszókincsével, munkafolyamataival.

Ipari településeken a munkásfolklór hagyományait, mesterségek szakszókincsét (pl. bányász vidékeken a bányászok szakszókincsét stb.) kutathatjuk, gyűjthetjük tanítványaikkal.

A nyelvi szakkör tematikájának részeként foglalkozhatunk riportok készítésével is. A témaválasztásnál van arra lehetőségünk, hogy pályaválasztást segítő riportokat ké-

szítsenek tanulóink. Pl. riportkészítés egy-egy szakemberrel, ifjú munkással szakmájáról. Egy üzemlátogatás élményeit, tapasztalatait riportban bemutatni. Középfokú iskola bemutatása [9] stb.

Az említett témák a képzeletfejlesztés, egyes grammatikai fogalmak – pl. igefajták (gyakorító, mozzanatos stb.) stílushatása, hangutánzó és hangulatfestő szavak használata a munka- vagy gyártási folyamat ismertetésénél stb. – gyakorlati felhasználását teszik lehetővé.

A nyelvi szakkörök nyelvművelési témákat is feldolgoznak. Munkatervükben nyelvhelyességi hibák gyűjtésén kívül nyelvművelő cikkek megbeszélése is szerepelhet. Az elsődleges, nyelvi problémák megbeszélésével együtt a tanulók pályaismeretét is bővíthetjük, ha a cikkek tartalma erre lehetőséget biztosít. Grétsy László: Anyanyelvi kaleidoszkóp című könyvéből említhetünk néhány példát. Pl. Hogyan kell laborálni? Kameraman, Szervizelés stb. [10].

Az eddig elmondott gondolatok elsősorban a pályaismertetés segítésének nyelvtanórákon, nyelvi szakkörökben kínálkozó lehetőségeit próbálta összefoglalni. Nem szoltunk arról, hogy a nyelvtanórákon milyen feladatokat végzünk el a tanulók személyiségének formálása érdekében, segítve a pályaválasztási érettség alakítását, valamint a magyartanár és az osztályfőnök kapcsolatáról, a tanulók minél jobb megismerése érdekében.

A korszerű, hatékony anyanyelvi nevelés, nyelvtanítás sokrétű, sokféle feladatot állít tanár és tanuló elé egyaránt. A nyelvi tényanyaggal való szemléltetés, a szógyűtések, a mondatelemzések, a nyelvtani fogalmazások, a nyelvi szakkörök stb. eszközök a nyelvi fogalmak megismertetésére, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség stb. fejlesztésére, az *anyanyelvi alpműveltség tartalmi és magatartásbeli elemeinek megszerzésére*. [11] Ennek érdekében végzett nevelő-oktató munkának lehetnek olyan mozzanatai, amelyeket a pályapedagógiai munka segítése érdekében tudatosan tervez meg, s koordinál az osztályfőnökkel a magyartanár.

Ezért ismételten hangsúlyozzuk, hogy a pályapedagógiai munka nem lehet elsődleges célunk, de beépíthető a tanulói személyiség alakításának folyamatába, s ahol erre a nyelvtanórán, a nyelvi szakkörökben lehetőség kínálkozik és ha a belemagyarázás veszélye nem fenyeget, nem szabad figyelmen kívül hagynunk.

IRODALOM

- [1] A pályaválasztás előkészítésének módszerei az általános iskolában és a gimnáziumban II. Bp. OPTI, 1974. (Magyar nyelv.)
- [2] *Babics Gyuláné*: A pályaválasztási előkészítő tevékenység a magyar nyelv és irodalom tanításában. Pályaválasztási Tanácsadás, VIII. évf., 1975. 1. sz. 37. old.
- [3] *Szemere Gyula* szerk.: Helyesírási segédkönyv az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1963.
- [4] *Szabó Kálmán*: Helyesírási szöveggyűjtemény az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1971.
- [5] *Szabó Kálmán*: i. m. szövegeinek címeiből.
- [6] Vö.: *Babics Gyuláné*: i. m. 38. old.
- [7] 186 szakma I–II. Szakmunkás pályák. Munkaügyi Minisztérium Országos Pályaválasztási Szolgálat, Bp. 1971.
- [8] Lásd: *Babics Gyuláné* mondatait, i. m. 38. old.
- [9] *Gál József* szerk.: A vetélkedő. Pályaválasztási módszertani dolgozatok, 2. – A Vas megyei Pályaválasztási Intézet kiadványa. Szombathely, 1975.
- [10] *Grétsy László* szerk.: Anyanyelvi kaleidoszkóp. Gondolat, Bp. 1974.
- [11] Vö.: Magyar nyelv tantervi tervezete 5–8. osztály.
- [12] Vö.: A pályaválasztás előkészítésének módszerei az általános iskolában és a gimnáziumban II. Magyar nyelv 4. old. Bp. OPTI, 1974. – 5–8. osztály tankönyvei és munkafüzetei.

Családlátogatások, tervezésük és a tapasztalatok felhasználásának jelentősége az alsó tagozatos tanulók nevelésében

A CSALÁDLÁTOGATÁSOK JELENTŐSÉGE, CÉLJA

A családlátogatás kérdéseiről már sokat vitatkoztunk. A viták néha a tanári szobában egymás között zajlottak, néha – túllépve az iskola falain – a nyilvánosság elé kerültek.

Néhány éve a Köznevelés hasábjain folyó vitában olvashattuk sok pedagógus kollégánk véleményét, hozzászólását. Megismertünk szelősége felfogásokat és józan, mértéktartó állásfoglalásokat. A legszélsőségesebb véleményt a vitaindító képviselte. Írója kétségbe vonta a családlátogatás szükségességét is. E végletes szemlélet kialakulásához az 1964-es Rendtartás adhatott indítékot. Abból ugyanis hiányzik az előző Rendtartásban több helyen kiemelt és erőteljesen hangsúlyozott családlátogatási kötelezettség. Az új – 1973-ban életbe lépett – Rendtartás ismét egyértelműen kötelezővé teszi a családlátogatást, sőt bizonyos mértékig meghatározza annak idejét is. A 3. § 5. pontjában olvashatjuk: (Az osztályfőnök, az osztálytanító) „Feladata a tanulók személyiségének sokoldalú megismerése. Szükség szerint családlátogatásokat végez, az első, harmadik és ötödik osztályos tanulókat otthonukban legkésőbb az első félév végéig meglátogatja. A tanulók személyiségének alakulásáról feljegyzéseket vezet.” Amint látjuk, a családlátogatás főképpen azoknak a pedagógusoknak kötelessége, akik a tanulók személyiségének fejlődéséért elsősorban felelősek. Ezek az osztálytanítók, osztályfőnökök. A napközis, tanulószobás, vagy iskolaotthonos osztályokba járó tanulók nevelésének felelősségében osztozó nevelők – tanítók, tanárok – sokszor önként vállallják a családlátogatást is. Miért? Tudatában vannak, hogy a tanuló személyiségének sokoldalú megismeréséhez szinte elengedhetetlen, hogy környezetét: családját, otthonát is lássuk, hogy őt a megszokott környezetében vizsgáljuk. Az iskolában számtalan lehetőségünk van a pszichológiai-pedagógiai szempontú megfigyelésre. Viszont „A családlátogatás a személyiséget fejlesztő pedagógiai tevékenység szociológiai szempontú módszere.” (Tóth László)

Miért éppen az 1., 3. és 5. osztályt, annak is első félévét jelöli meg a Rendtartás a családlátogatás idejeként?

Legtöbb iskolánkban az alsó tagozaton úgy-

nevezett kissozakaszos rendszerben folyik az oktatás. A felső tagozaton pedig az 5. osztálytól vezeti az osztályt egy osztályfőnök. Tehát az 1., a 3. és az 5. osztályban változik a tanulók fejlődéséért leginkább felelős pedagógus személye. A Rendtartás a családlátogatások határidejét ehhez a rendszerhez szabja.

Amennyiben egy iskolában más az osztályok vezetésének rendje (osztatlan, részben osztott iskolák, felvezető rendszer stb.), a Rendtartás e pontjának értelmezése megváltozik.

Összefoglalva az eddig elmondottakat: A családlátogatás az osztálytanítónak, osztályfőnöknek a Rendtartásban is megszabott kötelessége.

Osztálytanító, osztályfőnök váltás esetén a családlátogatás befejezésének határideje: a tanév első félévéig.

A családlátogatás is pedagógiai tevékenységünk része. Célja a tanulók személyiségének megismerése, fejlesztése, ennek érdekében az iskolai, otthoni nevelés összehangolása, a tanulók családi környezetének, elsősorban a szülőknek meggyőződésével, nevelésével.

A CSALÁDLÁTOGATÁSOK TERVEZÉSE

Pedagógiai tevékenységünket egészében és részleteiben egyaránt megtervezzük. Tanmenetet, nevelési tervet, óravázlatot készítünk. Mindezt szükségesnek tartjuk, természetesnek találjuk. Más pedagógiai tevékenységünkhöz hasonlóan a családlátogatásokat is tervszerűen kell végeznünk.

Tervünk két ütemben készülhet:

Először egyszerű számítással felmérjük, hogy osztályunk tanulóinak számát, és a rendelkezésünkre álló kb. 15 hetet figyelembe véve egy-egy helyen, vagy hónapban hány tanulót kell meglátogatnunk.

Helyes, ha mindjárt azt is meggondoljuk, hogy a hét melyik napját vagy napjait tudjuk a családlátogatásra fordítani. Már a tervezéskor számoljunk azzal, hogy a teljes családot rendszerint csak a késő délutáni vagy esti órákban találhatjuk együtt. Ezért egy napon legfeljebb két család látogatására van alkalmunk.

A második ütemben már részletes beosztást készítünk. Melyek lehetnek ennek a beosztásnak a szempontjai?

Különösen akkor, ha tanulóink nagy területen, szórta, egymástól távol laknak, sok időt takaríthatunk meg, ha az egy helyen, vagy egymás közelében lakó családokat ugyanazon a napon látogatjuk meg. (Egy alkalommal természetesen legfeljebb két-három családot.)

Amennyiben a tanulók lakása egymáshoz közel, egy tömbben van, látogatásuk nem jelent különösebb fáradságot, idővesztést, úgynevezett „sürgősségi” szempontot választunk. Mit jelent ez? A legtöbb gondot, problémát adó, a segítségre legjobban rászoruló tanulóinkat látogatjuk meg először, s a végére maradnak a „könnyű esetek”.

Az említett két szempont variációjára is gyakori a példa. Az első, a mindenképpen kötelező látogatás tervét az első szempont szerint állítjuk össze. A második vagy harmadik látogatást már úgyis csak a problémák sokasága, a sürgető szükségesség indokolja.

A CSALÁDLÁTOGATÁSOK ELŐKÉSZÍTÉSE

Napjaink állandóan visszatérő problémája: oktatásunk-nevelésünk hatékonyasága, illetve hatékonyságának növelése. Ahhoz, hogy családlátogatásaink ne váljanak formálissá, hanem hatékonyan segítsék személyiségfejlesztő pedagógiai munkánkat, kevés a gondos tervezés. Családlátogatásainkat megfelelően elő is kell készítenünk.

Az előkészítő munka sokoldalú és meggyőző legyen. Ismertetnünk kell a szülőkkel a családlátogatás célját. Meg kell őket győzni látogatásunk jelentőségéről gyermekük megismerése, megértése, segítése szempontjából. A szülőkkel azt kell megértetni, hogy a pedagógus látogatása nem kíváncsiság, illetéktelen beavatkozás a család, az otthon életébe, hanem *bíztatás, együttjáró kötelesség. E kötelesség pontos teljesítése a tanulónak előnyére, hasznára válik.*

Ismertetni kell a szülőkkel a családlátogatási tervet, annak szempontjait is. Külön-külön, egyénileg is meg kell beszélni a tervezett látogatás idejét. Az időpontban közösen kell megállapodniok. Máskülönb esetben legalkalmatlan az általunk megjelölt időpont a családnak.

Az előkészítő munkát, különösen az első osztályokban, már az első szülői értekezleten kezdjük el. A további osztályokban is jó felfrissíteni a tudnivalókat.

A látogatási tervet ugyancsak helyes már az év elején ismertetnünk. Különösen fontos ez osztálytanító vagy osztályfőnök változáskor, hiszen sürget a rövid határidő: a félév végéig be kell fejeznünk családlátogatásainkat.

A PEDAGÓGUS FELKÉSZÜLÉSE A CSALÁDLÁTOGATÁSRA

Mielőtt elindulnánk a látogatásra foglalkozunk. többet a látogatásra kerülő tanulóval,

majd gyűjtsük össze mindazt, amit a tanulóról tudunk, s mindazt, amit tudni szeretnénk.

Miért kell végig gondolnunk, amit a tanulóról már tudunk? A beszélgetéskor nemcsak mi kérdezzünk. Bennünket is kérdeznek, s úgy jó, ha mi tudunk is válaszolni. A kérdéseinket pedig azért tanácsos átgondolni, hogy a beszélgetés fordulataiban se feledkezzünk meg róluk. Természetesen kérdés nélkül is sok mindent megláthatunk, észrevehetünk, megtudhatunk.

A családlátogatás időtartamát nehéz meghatározni, hiszen sok mindentől függ. Függ a család és a pedagógus viszonyától, a problémák számától és természetétől, a pillanatnyi hangulattól. A nagyon rövid látogatás formálissá, a nagyon hosszú kényelmetlenné válhat. *Általában 1-1½ óra az elfogadott.* Ennyi elegendő lehet sok probléma megbeszéléséhez és még nem kényelmetlen a családnak.

A CSALÁDLÁTOGATÁS MÓDJA

A cikkem elején említett, a Köznevelésben folytatott vitában néhány pedagógus a rajtaütés-szerű, váratlan látogatások mellett és az úgynevezett „vendéglátás” ellen foglalt állást.

A váratlan, a bejelentés nélküli látogatást nem tartom illendőnek, s csak egészen ritka, kivételes esetekben tartom megengedettnek. (Pl. igazolatlan, indokolatlan mulasztás gyanúja esetében.)

Ami a kérdés második részét illeti, vitatottabb, mert vitathatóbb. Véleményem, s nyugodtan mondhatom, hogy a pedagógusok többségének véleménye is az, hogy a látogató pedagógus a családban vendég. Fogadásának módját, feltételeit nem ő szabja meg – ehhez nincs joga. A vendéglátó a szülő, s vendégét nyilván a családi szokásoknak megfelelően fogadja. A pedagógus joga, hogy a fogadásra elvei, beállása szerint reagáljon.

FELJEGYZÉSEK A CSALÁDLÁTOGATÁSRÓL

Sokat vitatott kérdés, hogy mit és mennyit jegyezzünk fel tapasztalatainkból. Erről a Rendtartás nem intézkedik.

A feljegyzések tartalmát és terjedelmét a tanítók saját belátásuk szerint, maguk szabják meg. Az adatszerű, könnyebben felejtető információkat szoktuk írásban rögzíteni. Sokan vezetnek családlátogatási naplót, mások a tanulókról készített más feljegyzéseket egészítik ki a családlátogatás tapasztalataival. Gyakran tud meg a tanító a szülőtől bizalmas, intim, csak személyének szánt információkat. Ezeket írásban rögzíteni nem szabad. Egyébként is nagyon kell vigyáznunk, hogy – hasonlóan az orvosi titoktartáshoz – tapasztalatainkat, értécséinket a legnagyobb diszkrécióval kezeljük.

A CSALÁDLÁTOGATÁSOK JELENTŐSÉGE A NEVELŐMUNKÁBAN

A jól tervezett, jól előkészített családlátogatás a tanuló személyiségének alaposabb, sokoldalú megismerését, viselkedésének, szokásainak megértését, tervszerű személyiségfejlesztésének eredményességét nagyban segíti.

A látogatások szorosabbra fűzik a gyermek és tanítója személyes kapcsolatát. E személyes kapcsolat a kisgyermek jó közérzetének, az iskola, a tanulás megszerettetésének, a kisiskolás tervszerű nevelésének elengedhetetlen alapja.

Ugyanakkor a gyermek környezetének, családjának formálását, a családi nevelés tudatosításának biztosítását is nagyban megkönnyíti. A mind nagyobb számú egéssznapos iskolák tanítói arról számolnak be, hogy a gyermek családjának, környezetének ismerete nélkül az egéssznapos iskola feladatainak ellátása lehetetlen. Minél több nevelési feladatot vállal magára az iskola, annál jobban kell ismernie tanulói testi, szellemi környezetét, adottságait. Így a családlátogatás jelentősége egyre fokozódik, a ráfordított idő és fáradság pedig nevelőmunkánk hatékonyságában, eredményességében sokszorosan megtérül.



SZABÓ TIBOR
Budapest

Adalékok a mágnescsíkok használatához

A tőszámnév és a főnév kapcsolatának tanítása

A címben jelzett orosz nyelvi jelenség megtanítása elég sok nehézséget jelent a tanulóknak. A magyar nyelvben ugyanis – mint ismert – nincs hozzá hasonló szabályokon nyugvó nyelvi konstrukció. A tananyagcsökkentés ezen is segített. A 114/1973. (M. K. 9.) MM. számú utasításhoz kiadott tantervi módosítás most már két ütemben írja elő a tőszámnév és a főnév kapcsolatának a megtanítását:

Az első ütem a 6. osztályban zajlik le, ahol az *ismeret fokán* kell megtanítani.

A második ütem a 7. osztályban megy végbe, ahol a 6. osztályban megszerzett *ismeret megerősítését* kell elvégezni.

Ez a megoldás megfelelő érési időt biztosít a tanulók számára, ha időközben többszöri ismétléssel ébrentartjuk, érleljük a megszerzett, illetve később a megerősített ismeretet.

A 6. osztályban a 15., a 7. osztályban a 13. leckeiben kell foglalkoznunk vele. A jelenleg még használt tankönyveink a tananyagcsökkentés előtti tantervi előírások szellemében készültek, amikor is a tőszámnév és a főnév kapcsolatának a megtanítása teljesen a 6. osztály feladata volt. Természeteszerű, hogy így ennek az osztálynak a tankönyve tartalmaz megfelelő anyagot az új előírás teljesítéséhez. A 7. osztályos tankönyv megjelölt leckéje azonban nem ad erre szervesen lehetőséget. Nem is várható el tőle, hiszen készülésekor ez nem volt célja. Így azután e kényszerhelyzet pillanatnyi áthidalása igen kedvező lehetőséget nyújt a tanári önállóság érvényesülésének, amely viszont a mágnescsíkok alkalmazásához biztosít kedvező állapot.

A tőszámnév és a főnév kapcsolata tanításának a mágnescsíkokra való alkalmazásakor abból indultunk ki:

1. hogy valamely tárgy képe és a mellé helyezett szám, illetve számkártya a tárgy mennyiségi viszonyát idézheti a tanuló tudatába;

2. hogy az applikációnak így nemcsak a konkrétan megjelenítő kép, hanem az elvontan kifejező szám, illetve számkártya is lehet eszköze;

3. hogy ha a kép nyelvi eszközök társaságában is válthat ki asszociációt, akkor a számok, illetve a számkártyák is tehetik ugyanazt, különösen, ha nyelvi eszközül kérdések kerülnek melléjük.

A számkártyákat az applikációs képanyag nem tartalmazza, ezért azokat magunknak kell elkészítenünk. 10×8 cm nagyságú fehér kartonlapok jól megfelelnek erre a célra, amelyekre tussal, vagy fictollal nagy méretben felírjuk 1–30-ig a tőszámokat, hátlapjuk stabil súlypontjában pedig fémlapokat helyezünk el a mágneskockákkal történő felerősíthetőség érdekében.




A számkártyáknak *képekkel* való kombinálását az *ismeretfeldolgozásban* használjuk. A számkártyák itt elsősorban a *szemléltetés eszközeként* szerepelnek, és az *ismeret megértését segítik*.

A számkártyáknak *kérdésekkel* való kombinálását viszont az *ismeret megerősítésében*, a gyakorlásban alkalmazzuk. Itt a *gondolateltetés eszköze*nek a szerepét töltik be, aminek a *helyes válaszok megadásában* a tanári irányítás érvényre juttatásában, illetve a tanulói bizonytalanság elkerülésében van haszna.

Nézzük most már a 6. osztályos ismeretfeldolgozó munkát.

Négy fémcsíkot helyezünk a táblára. (Ritka kivétel, amikor háromnál több mágnesekre van szükség.) Az első csíkon egymás alá három képet helyezünk el. Ezekre oroszul rákérdezzünk úgy, hogy a tanulók válaszaikban a képeken ábrázolt tárgyak nevét alapelakban (ragozatlan alakban) használhassák. Mindig *a szavak alapelakjából indulunk ki a ragozott alakok felé*. Mindjárt tisztázzuk a három főnév nemét.

Azután az első kép mellé, vízszintes irányban egyenként, a megtanítandó nyelvi szabálynak megfelelő számokat helyezünk el számkártyákon. Közben mindegyikre rákérdezzünk az 1. ábrán látható kérdéssel. A választ azonnal magunk meg is adjuk, megmutatva benne a tőszámnevek utáni helyes szóalakokat, amelyek számát és esetét

<p>Что это?</p>  <p>Это стол.</p>	<p><u>СКОЛЬКО ТУТ СТОЛОВ?</u></p> <div> <div>1</div> - <div>2</div> -а <div>5</div> -ов </div> <p>Один стол. Два стола. Пять столов.</p>
 <p>Это лампа.</p>	<p><u>СКОЛЬКО ТУТ ЛАМП?</u></p> <div> <div>1</div> -а <div>2</div> -и <div>6</div> -шотб </div> <p>Одна лампа. Две лампы. Шесть ламп.</p>
 <p>Это окно.</p>	<p><u>СКОЛЬКО ТУТ ОКОН?</u></p> <div> <div>1</div> -о <div>2</div> -а <div>7</div> -шотб </div> <p>Одно окно. Два окна. Семь окон.</p>

1. ábra

mindjárt elemeztetjük a tanulókkal. Ezután a kielemezett szövegződéseket a számok mellé a táblára írjuk. Majd még egyszer feltesszük a kérdést (amint szükséges: háromszor) amire most már a táblán kialakult szemléltetés alapján a tanulók adják meg a válaszokat.

Mindezt elvégezzük a nő- és a semlegesnemű főnevet ábrázoló képpel kapcsolatban is, miáltal teljessé válik a táblai szemléltetés anyaga a szintézisen nyugvó általánosításra, a tőszámnevek és a főnevek kapcsolatát irányító működési szabály levonására. Ilyen kérdésekkel segítjük a tanulók szabálylevonó munkáját: Milyen számban és esetben állnak a főnevek 1 után? Milyen számban és esetben állnak 2, 3, 4 után? Milyenben 5–20-ig? stb.

A tanulók helyes válaszai alapján azután a másik táblán krétavázlatban rögzítjük a szabályt (2. ábra).

1 után	Esz. Aa.
2, 3, 4 után	Esz. Be.
5 – 20-ig	Tsz. Ba.
20-on felül az utolsó számjegy a mértékaadó.	
Ha 0 /nulla/ az utolsó szám, az tizes értéket jelöl.	

2. ábra

Tudatosítjuk az 1. és a 2. tőszámnév három nemét is, továbbá azt, hogy a kérdésben (a szkoljko-kérdő szó után) többes szám birtokos esetben áll a főnév.

A 2. ábra vázlatát a tanulók füzetükbe is lemásolhatják, esetleg szemléltető falitabló készíthető róla.

Az 1. ábrának a táblán való kialakításakor csak a képeket és a számkártyákat helyezzük fel a mágnescsikokra. A kérdéseket és a feleleteket nem szükséges felírni, azok szóban hangzanak el. Két esetben azonban kívánatos a szöveges részek felírása is:

a) *Tanulói reprodukáláskor.* Ez esetben *részlegesen* (csak a kérdéseket) írjuk fel. Ilyen – a szóban forgó nyelvi jelenséggel kapcsolatban – jobbra a 7. osztályban, írásbeli gyakorláskor fordul elő.

b) *Szemléltető falitabló készítésekor.* Ez esetben *teljesen* (a kérdéseket is, a feleleteket is) felírjuk. Szemléltető tabló már a 6. osztályban is készülhet róla, éppen úgy, mint a 2. ábráról, melyet a tanterem, a nyelvi kabinet, illetve a nyelvi laboratórium falán tartós idejű szemléltetésre helyezhetünk el.

Nézzük meg röviden a 7. osztályos ismeretmegerősítő munkát is.

A tanulók emlékezetébe idézése érdekében újra kialakítjuk az előző két szemléltetést a táblán, illetve, ha falitablót készítettünk róluk, azok segítségével elevenítjük fel az ismeretet, még egyszer elvégezve a koncentrációt, az analízist, a szintézist, a szabálylevonást. Majd hozzuk kezünk az ismeret megerősítéséhez, a gyakorláshoz. Annak érdekében, hogy a tanulók zökkenőmentesen vehessenek részt a munkában (gondot okozhat ugyanis kezdetben nekik a gyakorláshoz szükséges 9 féle végződés), újabb táblai vázlatot rögtönzünk (3. ábra).

		Rn.	Rn.	Sa.
1 után	Esz. Ae.	-	a	a
2, 3, 4 után	Esz. Be.	a	n	a
5 - 20-ig	Tsz. Be.	ов	szótó	szótó
A kérdésben mindig többes szám birtokos eset.				

3. ábra

A továbbiakban egysávos képes sorgyakorlatokat alakítunk ki a másik táblán. (A képeket, természetesen, itt számkártyák helyettesítik.)

A nagy fordulatszámú és mozgékony gyakorlás érdekében először ilyen kérdéseket alkalmazunk (4. ábra).

В классе один стол?	1	.....
В комнате два стола?	2	.....
В клубе восемь столов?	8	.....
В классе четыре стола?	1	.....
В комнате шесть столов?	2	.....
В клубе один стол?	8	.....
Сколько столов в классе?	1	.....
Сколько столов в комнате?	2	.....
Сколько столов в клубе?	8	.....

4. ábra

Ezeket a gyakorlatokat három variációban tudjuk mozgásba hozni:

- a számokat cserélgetjük, a kérdések változatlanok;
- a kérdéseket változtatgatjuk, a számok nem változnak;
- mindkettőt cserélgetjük.

Azután a funkcionális jellegű gyakorlás érdekében a mindennapi életben leggyakrabban előforduló kifejezésekben is begyakoroltatjuk (5. ábra).

A nyelvtani gyakorlásban is lényeges a *fordulatszám* és a *gyakoriság* kérdése. Az előző alatt azt szoktuk érteni, hogy a gyakorolni kívánt nyelvi jelenség *hányszor fordul elő tanórákon*, az utóbbi alatt azt, hogy *hányszor tér vissza ismétlésként a tanév folyamán*. Gyakorlatainkban általában háromszor fordul elő a jelenség, vagyis a gyakorlatok fordulatszáma három. Ha viszont kérdésvariációkat is alkalmazunk a gyakorlásban, akkor a fordulatszám annyiszor három, ahány kérdésvariáns megjelenik. A 4. ábra gyakorlatának a fordulatszáma így kilenc. Nemcsak a fordulatszám növelés

a haszna az ilyen típusú gyakorlatoknak, hanem az is, hogy mozgékony nyelvhasználati készséget adnak.

A gyakoriság kérdése azonban már nem ilyen könnyű. Sokkal jobban ki van téve az időtényező hatásának, annak, hogy az egyéb megtanítandó anyagrészek és a rendszeresen visszatérő lexikai ismeretfenntartó beszélgetések mellett hányszor és mennyi idő jut a nyelvtani ismétlésekre. Ez már annyira az egyéni körülményektől függ,

Сколько в классе мальчиков?	.....
девочек?	.....
пионеров?	.....
пионерок?	.....
Сколько форинтов стоит карандаш?	.....
авторучка?	.....
мяч?	.....
футбол?	.....
Когда /в котором часу/ ты встаёшь?	.....
ходишь в школу?	.....
обедаешь?	.....
ужинаешь?	.....

5. ábra

hogy mindnyájan a magunk módján találhatjuk meg rá a lehetőséget, és leginkább úgy, ha a lexikai ismétléseket nemcsak tematikailag, hanem esetenként nyelvileg is súlypontoszuk. Segítik ezt a tankönyvek egyes olvasmányi szövegei, a munkafüzetek gyakorlatai. A főnév kapcsolatának folyamatos gyakorlására, ismétlésére megnevezünk itt segítségül néhány alapvető gyakorlatot a 7. osztályos orosz nyelvi munkafüzetből:

13. old./17. gyak.; 58/2., 3., 4.; 95/5., 6., 7., 9., 97/13.; 101/3. a); 116/15., 16., 17., 18., 19., 20. gyakorlatok stb. Ezek nagyobb része a táblán, mágnescsíkokon is kialakítható.



Tanulóim kísérleteznek az új ismeretek szerzésében

Célunk közös: maradandó ismeretekhez jutatni tanulóinkat, amelyet továbbfejleszthet szükségyszerűen: akár társadalmi, akár szubjektív motiváltsága alapján. Ugyanakkor fejlesztjük az egész személyiséget is a jól választott, és alkalmazott módszerekkel, mert a jó közérzet a munkasikerből eredően hatékony nevelési tényező.

Magam egy szükségből született, 4 éve próbált, járható utat ismertetek, a módszerét leírva.

Ott, ahol az iskola az átmenet idejét éli a korszerűen felszerelt és az objektív nehézségekkel küzdő állapot között – ilyen a legtöbb vidéki ált. iskola – alkalmazható elsősorban. Ismeretes, hogy tanítási módszereinket a változó objektív és szubjektív tényezők határozzák meg (előző: anyagi felszereltség, utóbbi a tanulók és nevelők személyisége). Ha a nevelő ezeket figyelmen kívül hagyja, nem tud alkotó munkakapcsolatot kialakítani tanítványaival.

Az általános iskolás korú gyermeket motiváló szubjektív tényezők egyike a mozgás, a cselekvés. Az 1966-os Tantervben megjelölt Tanulókísérletezés bevezetését, majd az 1972-es évben az önálló ismeretszerzés folyamatába állítását is ez motiválta. Kezdetből végeztem tanulókísérletezést. Először a nálunk 4 párhuzamos osztályból egyben próbáltam ki a szakirodalom tanulmányozása alapján, miután előadotermünk lett. Látva tanulói örömmel végzett kísérletezését, a kísérletezve tanulás maradandóbb tudását, a gyengébb képességűek fejlődését a második évben minden párhuzamos osztályban megpróbáltam bevezetni. Miután egyedül voltam szakos az iskolánál, nem kell különösebben „csetelnem”, mit jelentett ez az év munkában a 30-as osztálylétszámokkal, napi 3 kémiaóra átlaggal. Ez az év készítetett arra, hogy a magam számára járható utat, módszert találjak a kísérletezve tanuláshoz, miután meggyőződésem, tapasztalatom: az ismeretszerzés útját mindenkinek magának kell végigjárnia ahhoz, hogy valódi ismeretekhez jusson. A kabinrendszerben láttam az egyik megoldást. Akkoriban a megyében 1–2 helyen volt (Szekszárd, Dunaföldvár). Tudva, hogy az ált. isk. kísérletek kellő technikai és lélektani előkészítéssel nem veszélyesek, beállítottam az új ismeretek szerzésébe. Ennek előkészítő munkái:

1. Az órarend készítésében a fizikaórákkal való ütközés kiiktatása.

2. Az előadóterem osztálytermi minősége miatt a kémiaórák tudatosítása az érintett nevelőkkel, az illető oszt. órarendje alapján megkérve a helycserére öket. Későbbi években a

tanári tábláján a kémia órarend kiírása, és egész évi cserére egyszeri megkérés is elegendő lett.

3. Az előadóterem használatának „Házirend”-je összeállítása a fizikatanárral együtt. Ennek sokszorosítása, az igazgatói jóváhagyás után, és kifüggesztése a kémiát-fizikát tanuló osztályok termének ajtajára.

4. A 7. oszt.-ban a kísérletezéssel, eszközeivel, anyagaival, használatuk szabályaival ismerkedés, készségszerzés.

5. Két kémiái szertárfelölő jelölése. Egyik az előkészítésben segít, a másik az osztályról névsort készít, jelöli: kik vállaltak kísérletet a következő órára. Ha elvégezték, jelöli az illető neve mellett: a készenlétet ceruzás vonallal, a végzett: tintás vonal.

6. Az osztálycserék lebonyolításának megtervezése. (Mindig 2 osztály mozgott, miután osztályterem is volt az előadó. A vonulás fegyelmenek betartásában az őrsvetők segítettek.)

7. A tanulók kísérletezésének ezt a módját közlöm az év első óráján a tanulókkal (lélektani előkészítés):

- a) önkéntes;
- b) előző óra végén lehet jelentkezni rá;
- c) megbeszéljük mindig egyénenként a módját;
- d) ha segítség kell, jöhet kérdezni;
- e) ha nem tud felkészülni – betegségből – vagy elfelejtette, óra előtti tízpercben jelenti. Ebben az esetben az órakezdő ismétlő beszélgetés alatt alkalmat kap a kísérletre készülésre, vagy ő, vagy egy másik tanuló. Ha nincs vállalkozó, én végzem el a kísérletet;
- f) sikertelen kísérlet esetén is én végzem el a kísérletet, de a jövő óra elején ismétléskor a tanuló újra bemutathatja (megbeszéljük a hibát, ami okozta);
- g) minden munka a kémiaórán értékelésre kerül. Kísérletezés során ha kérdéseimre az elemzést is elvégzi, szerkezetelmélettel magyarázza is a folyamatot, 5-ös érdemjegyet kap. Hibaszámai, vagy a besegítések száma 3-as érdemjegyig leviheti az értékelést. Annál rosszabb érdemjegyet itt nem lehet szerezni.

8. Egy tanuló egy kísérletet vállalhat egyszerre (többször kísérletezhessen inkább az év folyamán). Egyénenkénti kísérletmegbeszélés az óra utolsó 5 perce: anyagmennyiség, sorrend stb. Az újabb tankönyv ábrái, leírásai némiképpen segítenek már, de pontos receptek tennék igazán munkaeszközzé a tankönyvet. A tanulók

kísérletüket délután kipróbálhatják, vagy a bejáró tanulók tízpercben.

A tanítási óra folyamata:

1. Osztálymunkában beszélgetéssel kezdődik az óra (frontálisan). E beszélgetés résztvevőit értékelem az óra végén, az órán aktív résztvevőkkel együtt. „Feleltetés” nincs. Értékelő füzetemben minden megnyilatkozást jeggyel értékelek, ebből minden hónap végén egy határozott jegyben értékelést adok tanulónként.

2. Az új ismeretekre a figyelmet 1-4 probléma felvetésével irányítom, ezek felkerülnek a táblára.

3. Önálló tankönyvi munkával készül az osztály az első probléma megoldásához. Eközben az első kísérletet vállaló tanuló leellenőrzi: megvan-e minden szükséges a kísérlethez, átsimíteli a tudnivalóit.

4. Elvégzi a kísérletet, értékelem.

5. Applikáción az osztályból önálló vállalkozó lejátssza a kémiai folyamatot, a nomenklatura jeleivel rögzítjük a munkafüzetbe. Jó a feladatlapos munkafüzet itt.

6. Visszacsatolással ellenőrzöm a megértés fokát, korrigálok ahol kell.

7. Rátérünk a következő problémára, kísérletre, értékelésre, rögzítésre, visszacsatolásra.

8. Óra végi összefoglalás.

9. A következő óra előkészítése.

10. Az aktív tanulók és a nagyon passzívak értékelése.

11. Az egyéni tanulnivalók kijelölése zárja az órát, a kísérletet végzők elmossák eszközeiket, a szertáros elteszi.

Az oktatási értékét abban tapasztalom, hogy abban a korban segíti a logikai gondolkodás egyik legnehezebb fázisát az absztrahálást, amikor erre az eddigi Tanterv és kialakult oktatási módszereink alapján a tanulók fiziológiailag éretlenek.

Fejleszti a szaknyelv használatát, az egyéni kifejezőképességet.

Sikerélményt biztosít a gyengébb tanulók számára is (könnyebb kísérletek vállalási lehetősége).

A tankönyv használatára nevel, tanulni tanít önállóan.

Az elégségesek zömét feljavitja közepes tudására. Bukás azóta nincs. Nevelési értékek is ezek természetesen. Személyiségfejlesztő a sikerélmény adta munkaöröm megismertetése, egymás segítése, egymás munkájának sikerélményének örömeiben osztozásra, önállóságra, pontosságra, tisztaságra, rendszerre, nehézségek legyőzésére, gyengébbek segítésére, őszinteségre nevel; ha nem készült egyszer-egyszer, nem lesz hátránya; közbejöhét zavaró körülmény a diáknak is, sőt, a kamasznak csak igazán.

Oktatási hátrányok: általában évente 3-szor jut egy tanulóra kísérletezés, illetve besegítés (kézreadások, mérések).

Lassúbbak, időre nekünk kell fokozottan figyelni, nagy szervezethez kívánó módszer.

Az előadásztalnál áll az osztály 1 m-re az asztaltól. Az év első óráján megállapodott helyen, magasságuk szerint elhelyezkedve.

Ha csak néhány nevelőtársamnak is tudtam ötletet adni a magam módszerével, már nem fogtam hiába íráshoz.



Kertész Erzsébet:

A LÁMPÁS HÖLGY

Az előtérő nőalakok legtöbbször szebb törekvésük során sok-sok akadályba ütköznek. Az ellenállás már legtöbbször a kicsinyes család és a szűk környezet ellenállásánál kezdődik és sokszor el is akad. Nagyon sok nehézségen keresztül kellett átverekednie magát a regény hősnőjének Florence Nightingalénak is, egészen addig, míg eljutott életcéljához: a szenvedő, beteg emberek gondozásához. A krími háború vérözöne kellett hozzá, hogy nemzete és a világ rádöbbenjen: az ápolónő munkája, képzést és szakismeretet követel és tiszteletet érdemel. Ezért áldozta hosszú, magányos, munkás életét.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Robert Leeson:

RABSZOLGAHAJÓN

Matthew Morton, egy prédikátor siheder fia elszegődött az Arany út nevű hajóra, amely Afrikából „fekete aranyat”, azaz néger rabszolgákat készült szállítani Amerikába. A rabszolga-kereskedelem a gyors meggazdagodás egyik szígyenteljes útja volt. Matthew is gazdag akart lenni. A rabszolgák nyomorult sorsa azonban más elhatározásra serkentette. Ennek a kornak kalandokkal teli életét mutatja be a szerző.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Természetbivárok Könyvespolca

T. I. Anyiszimova–Z. E. Ivanova–R. V. Uljanko:

POSZOBIJE PO LEKSZICESZKOJ SZOCSETAJEMOSZTYI SZLOV RUSSZKOVO JAZIKA

(Izd. „Visejsaja skola”, Minszk, 1975)

Rendkívül érdekes és hasznos, a hazai orosz-
oktatást is segítő segédkönyv került nemrég
a hazai idegen nyelvű könyvesboltokba; egy
kb. 40 000 szókapcsolatot tartalmazó „tanács-
adó szótár”, ami az orosz nyelv mintegy 1900
gyakran használt szavának a kapcsolódási tör-
vényszerűségeiről, informálja az oroszul tanulót
és az orosz tanítót.

Az idegen nyelvet tanulók és tanítók jelen-
tős része a szókincs gyarapítását legtöbbször
csak az ismeretlen szavak elsajátításának a nö-
velésével tudja elképzelni, s nem gondol
arra, hogy a már ismert szavak más szavak-
kal való kapcsolódási szabályainak a tanulmá-
nyozásával és aktív elsajátításával még in-
tenzívebben fejleszthető a szókincs (pl.
a közép- és felsőfokon), mint az előbb említett
módon.

A nyelv jelrendszer mivoltából következően
minden nyelvnek megvannak a sajátos lexikái
és grammatikai kapcsolódási törvényszerűségei,
amiket az egyén készen kap, ill. készen
kell elfogadnia, s nem nyílik tér az egyéni
„alkotás” számára. Pl. hiába tudom, mit je-
lent oroszul a „tinta” („csernyila”) és a „ce-
ruza” („karandás”), mert ebből nem konst-
ruálhatom meg önkényesen a „tintaceruza” orosz
megfelelőjét, mivel az az oroszban „himicsesz-
kij karandas” (a vizsgált tanácsadó szótár 287.
lapja – szó szerint: „vegyi ceruza”).

A szerzők a segédkönyvben 3 igen gyakori
és igen fontos szófaj – kb. 1900 ige, főnév és
melléknév – kapcsolódását adják az oroszul
tanuló és tanító számára, s köztük olyanokat,
amelyeket néha még az orosz nyelvtankönyvek
is eléggé egyoldalúan és felületesen közölnek,
mint pl. az „opozdaty” (=elkésni) ige elő-
járón keresztüli kapcsolódása: „opozdaty na
urok; v tyeatr; k nacsalu csevo;
na 5 minut” (176.).

A lexikai szisztémán belüli kapcsolódást
(„leksziceszkaja szocsetajemoszty”) a szerzők
érdekes módon értelmezik. A szótárban helyet
kaptak a frazeológiai szempontból szaba d
kapcsolatok is („zapadnij rajon” 99.), nemcsak
a frazeológiai kötött kapcsolatok („zsurn-
al mod”=divatlap, 91.; „bratszkaja mogila”=
tömegrész, 25.; „ceni na mebel”=bútorárak,
290.). Egyértelműen a kapcsolódáshoz („szoc-
setajemoszty” – „valentnoszty” – „validitas”)
sorolják a szerzők a szintaktikai kapcsolódás 2

típusát: a vonzatot („zsity szcsaszti-
voj zsziznyju”, 91.), és a tapadást
(„zsity bedno”, 91.), jöllehet ezek nem a
szó lexikai jelentése által determinált kapcsol-
ódások.

A szerzők az illusztrációs példáikat elsősor-
ban a külföldi diákok számára kiadott tan-
könyvekből és segédkönyvekből vették, ami
azért is szerencsés – a szókincsminimum szem
előtt tartása mellett – mert az orosz nyelvre
jellemző, a pedagógiai-nyelvtanítási gyakorlat-
ban többször előforduló lexikológiai kapcsolód-
ások kaptak helyet a kiadványban – az egyéb
kapcsolatok mellett. Pl.:

„otszutsztvovaty na uroke” (187.)=hi-
ányozni az óráról;

„piszaty na doszke” (83.)=a táblára ír-
ni;

„opozdaty na urok” (176.)=elkésni az
óráról.

A „tanácsadó szótár” egyik pozitívuma, hogy
legtöbbször rámutat azokra az esetekre is, ahol
szinonim kapcsolódással állunk
szemben; vagyis variánsok lehetségesek:

„osztanovka avtobusza” (182.)=„avtobuszna
osztanovka” (12.);

„podruga po skole” (203.)=„skolnaja pod-
ruga” (203.).

Más külföldiekhez hasonlóan a magyarok szá-
mára sem kevés problémát jelent, hogy a lexi-
kai kapcsolódás során a magyarban „üzem”-nek
elkönyvelt „zavod” és a „gyár”-nak neve-
zett „fabrika” mikor mihez járul. Íme né-
hány eligazító példa a szótár 93. lapjáról:

„kirpicznij zavod”=téglyagyár; „csaszovoj za-
vod”=óragyár; „szaharnij zavod”=cukorgyár;
„traktornij zavod”=traktorgyár.

Ugyanakkor:

„bumazsnaja fabrika” (283.)=papírgyár; „obuv-
naja fabrika” (283.)=cipőgyár; „mebelnaja fab-
rika” (283.)=bútorgyár.

Jó szolgálatot tesz ez a munka olyan ese-
tekben is, ahol az igei-főnévi kapcsolódásban az
igei komponens az oroszban más, mint a ma-
gyarban, s ennek ellenőrzésére van szükség: Pl.
a magyarban meglevő „esküt tesz” formá-
nak az oroszban a „daty kljatvu” felel meg
(122.).

Nem vitatkozom, hogy a „glaz” (=szem) fő-
névvel a „goluboj” melléknév kapcsolódik
az oroszban (54.), de előfordulhat a „szin-
nyij” is, amit pl. a „Komszomolszkaja Prav-
da” egyik nemrég példája is igazol:

„Szinyije, szlovno utrennyeje morje,
glaza szmotrjat na vazh nyecoszidanno szer-
jozno...” (1975. júl. 6-i szám.)

Külön értéke a szótárnak, hogy az orosz
nyelv „savát-borsát” jelentő frazeológiai fordul-
atok „nehézebb” típusaiból is ad néhányat,

jóllehet itt már aligha lehet keresni a lexikológiai kapcsolódást, hisz a legtöbb frazeológiai egységben és idiómában az egyes komponensek elvesztették lexikai jelentésüket.

„padaty v obmorok” (188.)=elájulni; „prevratyitszja v szluh” (214.)=csupa fül (lett valaki); „babje leto” (137.)=vénasszonyok nyara.

A T. P. Plescsenko és L. F. Szakovec szerkesztésében megjelent tanácsadó szótár tehát igen nagy haszonnal forgatható, s mond bőven újat és hasznosat minden oroszstanár számára – az oroszoktatás bármely szintjén dolgozók is az.

Dr. Hajzer Lajos (Pécs)

Viktor Pekelisz:

KIBERNETIKAI KIS ENCIKLOPÉDIA

A kibernetika ma már az élet minden területére behatol. A gépcodákat alkalmazza a népgazdaság, az orvostudomány, az építészet is többek között. Hogyan működnek ezek a „varázslatos” gépcodák? Erre ad feleletet a szerző egyszerűen és szórakoztatón.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

Leo Schneider:

HOGYAN ÉRZÉKELÜNK?

A jeles amerikai biológus ebben a könyvében öt érzékszervünkkel – a látás, hallás, ízlelés, szaglás és tapintás –, ismerteti meg az olvasót. Érdekes magyarázatokkal érteti meg a bonyolult élettani folyamatokat és egyszerű kísérletekre ösztönöz.

A kötetet Gustav Schrotter rajzai, valamint elektron- és fénymikroszkóp-felvételek illusztrálják.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

ARABOK

Irodalmi és politikai antológia. Szerkesztette: Benczik Vilmos. Válogatták: Benczik Vilmos, Abdul-Hamid Dakani, Onody György, Simon Róbert.

Antológia az arab világról, történelmi múltjáról és jelenéről. A középkor híres kalifátusaiba virágzó arab kultúra és a beduin líra máig élő hagyományai, az iszlám és az arab egység, a hajdani arab birodalom és népeinek története, tudósok, utazók, írók, költők műveiből tárul az olvasó elé.

Az antológiából azonban a jelen kor problémáit is megismerheti az olvasó. A mai arab irodalomból válogatott művek mutatják be legérzékletesebben ezt a sajátos és izgalmas világot.

(Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.)

Makszim Gorkij:

AZ ANYA

A regény az 1905-ös orosz forradalmat megelőző időszakot ábrázolja, megőröktve a szormovói munkások küzdelmét.

A regény főalakja egy tanulatlan munkás-asszony, aki a fia oldalán ismeri meg a szocialista tanokat és a helytállás példáját. Ezzel vesz élete gyökeres fordulatot. Élete ettől kezdve telik meg igazi tartalommal.

(Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.)

Honoré de Balzac:

GORIOT APÓ

A francia forradalom utáni időszakban spekulációval meggazdagodott tésztagyáros sorsát mutatja be a szerző. A leányai szeretetért küzdő, ezért mindent feláldozó, becsapott, kifosztott apa megrendítő pusztulását. S nem is leher másként ott, ahol a pénz a legfőbb társadalmi mozgatóerő, ettől függ minden, még az érzelmek viszonyulása is.

(Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.)

Emil Zola:

GERMINAL

Zola legismertebb és legszebb regényében tízezer sztrájkoló bányásznak állít emléket. Főhőse egy munkát kereső fiatalember, az eszmélő, öntudatára ébredő munkás, aki küzdelmet vív megélhetésért, életben maradásáért, szerelméért, legelemibb emberi jogaiért.

(Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.)

FÖLTÁMADOTT A TENGHER...

Az 1848–49-i magyar forradalom és szabadságharc irodalmából.

Válogatta, szerkesztette és jegyzetekkel ellátta Lukácsy Sándor.

Az 1848–49-i magyar forradalom és szabadságharc, Engels szavaival szólva, megszerezte Magyarországnak „az egész művelt világ nagyrabecsülését”.

A forradalom és szabadságharc tengernyi irodalmából szépprózai válogatást tartalmaz a kötet.

A kötet első része az események krónikáját tartalmazza, a korabeli riportok és emlékezősek tükrében.

A kötet második része a korszak eszmevilágának tükröződése az azóta eltelt korok íróinak műveiben.

(Kozmosz Könyvek, Budapest, 1976.)

ELŐFIZETŐINKHEZ!

Lapunk 5. számában mellékelt csekklapon szíveskedjenek befizetni a MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK 1977. évi előfizetési díját. (50 Ft)

Ajánljuk olvasóinknak:

„A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában” (30 Ft) és „Petőfi az iskolában” c. (20 Ft) kiadványainkat.

A megrendelők felhasználhatják a posta rózsaszínű pénzes-utalványát is.

Kérjük írják rá:

Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára